

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/113416>

Please be advised that this information was generated on 2018-07-08 and may be subject to change.

**Contextgebruik
en begrijpend lezen**
*Evaluatie in een
van vreemde taal*
een trainingsprogramma

C.J.M. van Esch

Evaluatie van een trainingsprogramma

Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor in de letteren aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen, op gezag van de Rector Magnificus Prof. Dr. B.F.M. van Iersel volgens besluit van het College van Decanen in het openbaar te verdedigen op donderdag 8 oktober 1987 te 13.30 uur precies

door:

Cornelis Josefus Maria van Esch
geboren te Goirle (N.B.)

Promotores: Prof. dr. Th. van Els
Prof. dr. M. Boekaerts

Coreferent: Dr. Th. Bergen

Voor Adrie, Joris, Aura en Marieke

	Inhoudsopgave	VII
	Voorwoord	XIII
	Inleiding	XIV
1	HET LEESONDERWIJS IN MODERNE VREEMDE TALEN: DOELEN, PRAKTIJK EN TOETSING, POGINGEN TOT VERNIEUWING	1
1.0	Inleiding	1
1.1	Het belang van lezen in het moderne-vreemdetalenonderwijs	2
1.2	Doelstellingen van leesonderwijs in moderne vreemde talen	4
1.3	Methoden van leesonderwijs in moderne vreemde talen	9
1.4	Toetsing van begrijpend lezen in het onderwijs in moderne vreemde talen	10
1.5	Voorstellen voor vernieuwing van doelen, methoden en toetsing van onderwijs in begrijpend lezen in moderne vreemde talen	13
1.6	Conclusies	18
2	INFORMATIEVERWERKING EN BEGRIJPEND LEZEN	20
2.0	Inleiding	20
2.1	De representatie van kennis	20
2.1.1	Soorten kennis	20
2.1.2	De representatie van complexe kennis	21
2.2	Drie verschillende benaderingen van het leesproces	26
	Inhoudsopgave	VII

2.2.1	De bottom-up benadering	26
2.2.2	De top-down benadering	27
2.2.3	De interactieve benadering: Rumelhart, Kintsch & Van Dijk en Boekaerts	28
2.4	Conclusies	35
3	BEGRIJPEND LEZEN EN CONTEXTGEBRUIK IN EEN VREEMDE TAAL	36
3.0	Inleiding	36
3.1	Verschillen tussen begrijpend lezen in de moedertaal en in een vreemde taal	37
3.1.1	Verschillen in kennis	37
3.1.2	Verschillen in vaardigheid	40
3.2	Context en contextgebruik bij begrijpend lezen in een vreemde taal	43
3.2.1	Soorten context	43
3.2.2	Het belang van contextgebruik voor lezers in een vreemde taal	45
3.3	Verschillen tussen lezers op het gebied van begrijpend lezen en contextgebruik in een vreemde taal	48
3.3.1	Verschillen tussen lezers op het gebied van begrijpend lezen in het algemeen	48
3.3.2	Verschillen tussen lezers in contextgebruik	51
3.4	Conclusies	59
4	HET LEREN EN ONDERWIJZEN VAN BEGRIJPEND LEZEN EN CONTEXTGEBRUIK IN EEN VREEMDE TAAL	61

4.0	Inleiding	61
4.1	Opvattingen over het leren van moderne vreemde talen	63
4.2	Doelstellingen	66
4.3	Beginsituatie	68
4.4	De onderwijsleersituatie	71
4.4.1	Het leren van begrijpend lezen en contextgebruik in een vreemde taal	71
4.4.2	Het onderwijzen van contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal	76
4.4.3	Functie, inhoud en plaats van teksten in het leesonderwijs in een vreemde taal	82
4.4.4	De rol van de docent	86
4.5	De evaluatie van begrijpend lezen in een vreemde taal	88
4.6	Conclusies	90
5	VOORONDERZOEK	93
5.0	Inleiding	93
5.1	Theoretische uitgangspunten, doelstellingen en onderzoeksvragen	93
5.1.1	Theoretische uitgangspunten voor de opzet van het trainingsprogramma	93
5.1.2	Doelstellingen en onderzoeksvragen	94
5.2	Ontwikkeling van materiaal: teksten, taken, toetsen en vragenlijsten	95
5.2.1	De teksten	95
	Inhoudsopgave	ix

5.2.2	De taken van de twee experimentele condities en de controle conditie	96
5.2.3	Toetsen	98
5.2.4	Vragenlijsten	100
5.3	Onderzoek naar de effecten van een trainingsprogramma voor zwakke contextgebruikers	103
5.3.1	Opzet en methode van het onderzoek	103
5.3.2	Uitvoering van het onderzoek	107
5.3.3	Effecten van het programma op contextgebruik en begrijpend lezen in Spaans	109
5.3.4	Evaluatie van het programma door de leerlingen	113
5.4	Opbrengst van het vooronderzoek en bijstelling van het materiaal voor het hoofdonderzoek	113
5.4.1	Opbrengst van het vooronderzoek	113
5.4.2	Bijstelling van het materiaal voor het hoofdonderzoek	115
5.4.3	Bijstelling van de onderzoeksofzet	128
5.5	Conclusies	128
6	HOOFDONDERZOEK	130
6.0	Inleiding	130
6.1	Doelstellingen van het hoofdonderzoek en onderzoeksvragen	130
6.2	Onderzoek naar de effecten van het trainingsprogramma voor zwakke contextgebruikers	131
6.2.1	Onderzoeksgroep	131
6.2.2	Opzet van het onderzoek	132

6.2.3	Uitvoering van het onderzoek	133
6.2.4	Effecten van het programma op contextgebruik en begrijpend lezen in Spaans	141
6.2.5	Evaluatie van het programma door de leerlingen	145
6.3	Conclusies en discussie	149
7	EXPLORATIES NAAR DE PSYCHOMETRISCHE KWALITEIT VAN DE MEETINSTRUMENTEN	152
7.0	Inleiding	152
7.1	De moeilijkheidsgraad van de toetsen	152
7.2	De betrouwbaarheid van de meetinstrumenten	153
7.2.1	Verschillende aspecten van betrouwbaarheid	153
7.2.2	De betrouwbaarheid van de toetsen	154
7.2.3	De betrouwbaarheid van de vragenlijsten	155
7.3	De validiteit van de meetinstrumenten	158
7.3.1	Verschillende soorten validiteit en hun betekenis	158
7.3.2	De begripsvaliditeit van de toetsen en vragenlijsten	159
7.3.3	De inhoudsvaliditeit van de toetsen en vragenlijsten	167
7.3.4	De criteriumvaliditeit van de toetsen en vragenlijsten	171
7.4	Conclusies	172
8	CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	175
8.0	Inleiding	175
8.1	Conclusies	175

8.1.1	Bijdrage van het onderzoek aan de theorie over begrijpend lezen in een vreemde taal	175
8.1.2	Bijdrage van het onderzoek aan de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal	177
8.2	Beperkingen van het onderzoek	179
8.3	Aanbevelingen voor verder onderzoek	181
	Samenvatting	184
	Summary	187
	Resumen	190
	Bibliografie	193
	Bijlagen	207
	Curriculum Vitae	

Het onderzoek waarvan hier verslag wordt uitgebracht, is een van de twee onderdelen van het project *vakinhoudelijke en methodische vernieuwing van het leesonderwijs in moderne vreemde talen*. Het andere onderdeel is het onderzoek van Drs W Hermans naar het gebruik van structuur bij begripvend lezen in een vreemde taal. Het project maakt op zijn beurt deel uit van het voorwaardelijk gefinancierde onderzoeksprogramma *Onderwijsgeevenden en hun vakinhoudelijke en methodische vernieuwing in het algemeen voortgezet onderwijs* van de Vakgroep Vakdidaktiek en Onderwijskunde ten behoeve van de Lerarenopleiding van de Faculteit der Letteren.

Aan allen die aan de uitvoering van het onderzoek hebben meege werkt, betuig ik mijn dank. Drs A. van Bommel dank ik voor de inzet en deskundigheid waarmee hij het trainingsprogramma tijdens het vooronderzoek en het hoofdonderzoek heeft uitgevoerd. De directie van de Hogere Handelsschule te Kleve/Goch dank ik voor haar bereidwilligheid om het onderzoek door mij te laten uitvoeren op haar school en de leerlingen dank ik voor hun inzet en enthousiaste medewerking. Voor de statistische verwerking van de onderzoeksgegevens en methodologische adviezen ben ik dank verschuldigd aan drs. E. Smeets, J. Koguth en H. Harings. De oud-studenten Spaans die deelnamen aan het bijvak Theorie van de Vakdidaktiek, dank ik voor hun medewerking aan opzet en uitvoering van exploratieve deelonderzoeken in de inventarisatiefase van het onderzoek. Dank ben ik ook verschuldigd aan Mw. drs. Th. van den Avoird-De Lange voor de lexicale analyse en vormgeving van de Spaanse teksten van toetsen en trainingsprogramma, aan Mw. A. Oliveras voor het nakijken van deze teksten op het Spaans, aan drs. C. van Asperen voor zijn illustraties bij de teksten en aan Mw. drs. M. Gerritzen voor de vertaling in het Duits van taken en vragenlijsten van het vooronderzoek.

Een speciaal woord van dank tenslotte aan drs. P. van Beek voor zijn wezenlijke bijdrage aan de verbetering van de tekst van het manuscript en aan Mw. drs. H. Snijders en drs. J. Schumans voor vertalingen in het Duits van de bijgestelde versies van het trainingsprogramma en, vooral, voor de grote zorg en nauwgezetheid waarmee zij het manuscript hebben getypt.

Dit onderzoek heeft tot doel een bijdrage te leveren aan inzicht in de rol van contextgebruik in begrijpend lezen in een vreemde taal, in casu Spaans. Onder contextgebruik wordt verstaan het gebruik maken van kennis over het onderwerp van een tekst en van syntactische, semantische, lexicale en stilistische aanwijzingen om de betekenis van onbekende woorden te achterhalen (zie voor een uitgebreide omschrijving 3.2.1). Het onderzoek is in vier fasen uitgevoerd. In de eerste fase ofwel *inventarisatiefase*, die liep van januari 1982 tot januari 1984, werden relevante variabelen voor begrijpend lezen in een vreemde taal geïnventariseerd. Dit gebeurde door literatuurstudie en door exploratieve deelonderzoeken uit te voeren bij universitaire hoofd- en bijvakstudenten Spaans, bij studenten aan de HEAO en in het volwassenenonderwijs en bij leerlingen uit de onderbouw van AVO en VWO die Spaans hadden gekozen in hun vakkenpakket. In deze fase werd ook een begin gemaakt met de ontwikkeling van leestaken, toetsen en vragenlijsten. Dit materiaal werd ingezet in de tweede fase, *het vooronderzoek*, dat plaatsvond tussen januari 1984 en januari 1985. Op grond van de gegevens uit dit vooronderzoek werden materiaal en onderzoeksofzet bijgesteld voor de derde fase, *het hoofdonderzoek*. In deze derde fase, die liep van januari tot augustus 1985, werd een trainingsprogramma uitgevoerd en geëvalueerd. Zowel vooronderzoek als hoofdonderzoek werden uitgevoerd bij leerlingen van de Hohere Handelsschule te Kleve/Goch (West - Duitsland) in de tweede helft van het eerste leerjaar waarin zij Spaans volgden. Tenslotte werden in de vierde fase, de *rapportagefase*, die liep van augustus 1985 tot januari 1987, de gegevens uit het hoofdonderzoek geanalyseerd en gerapporteerd.

In dit onderzoeksverslag zijn twee delen te onderscheiden. Het eerste, *theoretische*, deel neemt vier hoofdstukken in beslag. Hoofdstuk een gaat over doelen, praktijk en toetsing van het leesonderwijs in moderne vreemde talen en over pogingen tot vernieuwing van dat leesonderwijs. In hoofdstuk twee worden verschillende theorieën over informatieverwerking en begrijpend lezen in de moedertaal besproken, terwijl in hoofdstuk drie ingegaan wordt op het specifieke karakter van begrijpend lezen in een vreemde taal en op de variabele context. Hoofdstuk vier gaat over het leren en onderwijzen van begrijpend lezen en contextgebruik in een vreemde taal.

Het tweede, *empirische*, gedeelte begint in hoofdstuk vijf met het verslag van een vooronderzoek naar het onderscheid tussen sterke en zwakke contextgebruikers en naar de effecten van twee varianten van

een trainingsprogramma voor zwakke contextgebruikers. In dat hoofdstuk wordt ook de bijstelling van opzet en materiaal ten behoeve van het hoofdonderzoek besproken. Het verslag van dat hoofdonderzoek en met name van de effecten van de bijgestelde versie van het trainingsprogramma voor zwakke contextgebruikers, komt aan de orde in hoofdstuk zes. In de discussie aan het einde van dat hoofdstuk wordt een begin gemaakt met de bespreking van een aantal variabelen die de geldigheid van de gevonden effecten kunnen bedreigen. Deze discussie wordt voortgezet in hoofdstuk zeven met exploraties naar de psychometrische kwaliteit van de meetinstrumenten die zijn gebruikt in het hoofdonderzoek.

Het proefschrift wordt afgesloten met *conclusies* en *aanbevelingen* in hoofdstuk acht.

1.0 Inleiding

Tot in de 60-er jaren werd leesvaardigheid in een vreemde taal vrijwel gelijkgesteld aan vertaalvaardigheid. Dit lag voor de hand en wel om twee redenen. Allereerst leidden de uitgangspunten van de grammatica-vertaalmethode, die tot in de 60-er jaren een overheersende plaats innam in het vreemde-talenonderwijs, tot deze vanzelfsprekendheid (vgl. Van Els, Bongaerts, Extra & Van Os, 1977; Van Els, Bongaerts, Extra, Van Os & Janssen-van Dielen, 1984). Op de tweede plaats werden doelen en methoden van leesonderwijs in moderne vreemde talen nog nauwelijks ter discussie gesteld en werd de vertaling als middel om dat onderwijs te toetsen ook niet in twijfel getrokken. Daarin kwam verandering in de tweede helft van de 60-er jaren. Er ontstond kritiek op de vertaling als leermethode, naar voren gebracht door voorstanders van de audiovisuele methode die in opkomst was. Bovendien rezen er inhoudelijke bezwaren tegen de vertaling als meetinstrument, zoals bijvoorbeeld geformuleerd door Vlaanderen (1964). In eerste instantie was die verandering echter vooral het gevolg van de formele bezwaren die toetstheoretici tegen de vertaling inbrachten. Uit onvrede met de bestaande beoordelingspraktijk in het onderwijs (vgl. De Groot, 1966) pleitten zij voor een objectief, betrouwbaar en gemakkelijk af te nemen meetinstrument. Dat zij zich niet bezig hielden met de vraag wat zij precies zouden moeten meten of, met andere woorden, dat zij zich niet bekommerden om de begripsvaliditeit van het meetinstrument dat zij wilden ontwerpen, blijkt hieruit dat zij een meetinstrument wilden construeren dat hetzelfde zou meten als de vertaling (Gras, 1967). Door hun toedoen werd de vertaling vervangen door meerkeuzetoetsen voor tekstbegrip. Daarmee was één probleem uit de wereld geholpen, namelijk dat van een niet objectief en onbetrouwbaar meetinstrument, maar bleef het probleem van de begripsvaliditeit, dat ook door de keuze van dit meetinstrument niet werd opgelost. Omdat er nauwelijks overeenstemming bestond over de doelstellingen die het leesonderwijs in de moderne vreemde talen zou moeten nastreven, werd dit leesonderwijs sterk beïnvloed door de meerkeuzetoetsen voor tekstbegrip. Deze en andere aspecten van het leesonderwijs in moderne vreemde talen zullen wij in dit hoofdstuk bespreken. Het belang van lezen in het moderne-vreemde-talenonderwijs komt in 1.1 aan bod. Op de doelstellingen van leesonderwijs in moderne vreemde talen zullen we in 1.2 ingaan. In 1.3 gaan we na hoe het leesonderwijs er in de praktijk

uitziet. In 1.4 bespreken we de toetsing van het leesonderwijs in de moderne vreemde talen in relatie tot de doelstellingen. In 1.5 zullen we stilstaan bij pogingen tot vernieuwing van dit leesonderwijs, zoals die werden geformuleerd in officiële documenten en in publicaties van verschillende auteurs die zich met deze materie hebben beziggehouden. We sluiten het hoofdstuk in 1.6 af met conclusies.

1.1 Het belang van lezen in het moderne-vreemde-talenonderwijs

In de argumenten voor het belang van leesvaardigheid in het onderwijs van de moderne vreemde talen kunnen we een onderscheid aanbrengen tussen enerzijds argumenten ten gunste van leren lezen in de vreemde taal als eerste en belangrijkste *doel* en anderzijds argumenten voor lezen in de vreemde taal als *middel* om andere vaardigheden aan te leren.

Het pleidooi voor leesvaardigheid als *doel* is op zich niet nieuw getuige de verschillende publicaties van West, die vanaf 1926 tot 1960 gepleit heeft voor het leren lezen in een vreemde taal als hoofddoel van het onderwijs in die taal (vgl. Carpay, 1975). Voor zijn standpunt voerde hij drie soorten argumenten aan: van cultureel-maatschappelijke aard (lezen is een activiteit die in onze cultuur een belangrijke plaats inneemt), van leerpsychologische aard (de receptieve taalbeheersing is in de praktijk altijd groter dan de productieve) en van organisatorische aard (de grootte van de groep is in een leescursus van minder belang dan bij leren spreken, en het organiseren van een leescursus is minder complex voor de docent dan het organiseren van een cursus waarin alle vaardigheden zijn opgenomen). De argumenten van West zien we terugkomen in latere pleidooien voor het leren luisteren en het leren lezen in een vreemde taal als eerste doel van het onderwijs in moderne vreemde talen. Krashen (1981) benadrukt in zijn zogenaamde 'input-hypothese' dat de vreemde-taalleerder eerst veel receptieve kennis en vaardigheden zou moeten verwerven ("language acquisition") en pas daarna tot expliciet leren van de taal zou moeten komen ("language learning"). Het is overigens de vraag of het onderscheid dat Krashen maakt tussen 'acquisition' en 'learning' wel een reëel onderscheid is. Immers bij 'acquisition' is er vaak ook sprake van expliciet leren, zij het minder bewust en opzettelijk.

Hoekstra (1982) beschrijft een luister- en leesmethode voor Frans in het aanvangsonderwijs die, zo stelt hij, betere resultaten zal opleveren dan methoden die uitgaan van het aanleren van vier vaardigheden tegelijkertijd. Hij sluit zich aan bij Davies (1978), die stelt dat luisteren en lezen na twee jaar met twee tot drie lessen per week leiden tot een hoog niveau van receptieve vaardigheid.

Schouten-van Parreren (1983) pleit ervoor in de aanvangsfase van het moderne-vreemdetalenonderwijs te beginnen met luisteren en lezen en zij voert daarvoor praktische en theoretische argumenten aan. Haar belangrijkste theoretische argument is dat het ontwikkelen van spreekvaardigheid niet goed mogelijk is bij iemand die niet beschikt over een groot aantal zogenaamde "cognitieve modellen" op het gebied van idioom en grammaticale structuren. Deze cognitieve modellen zijn volgens Van Parreren (1981) concrete syntactische patronen, idiomatische uitdrukkingen en dergelijke, die tijdens het spreken spontaan naar boven komen. Vreemde-taalleerders krijgen dergelijke invallen pas na veel luisteren en lezen. Als de leerlingen te vroeg zouden moeten gaan spreken, zouden zij nog niet beschikken over deze cognitieve modellen en teveel fouten maken, die zij vervolgens weer moeilijk zouden kunnen afleren. Daarom, zo stelt Schouten-van Parreren (1983), zouden leerlingen in het vreemde-talenonderwijs moeten beginnen met luisteren en lezen. Een praktisch argument dat Schouten-van Parreren aanvoert is dat met luisteren en lezen op korte termijn al zichtbare resultaten te behalen zijn. Dit werkt motiverend voor leerlingen en is bovendien een zinvolle invulling van het onderwijs, vooral als er, zoals veelal het geval is, maar een beperkt aantal jaren onderwijs in die vreemde taal kan worden gevolgd.

Naast argumenten voor het verlenen van prioriteit aan de receptieve vaardigheden in het algemeen zijn er ook argumenten te geven voor het specifieke belang van lezen, vooral in de aanvangsfase van het moderne-vreemdetalenonderwijs. Een belangrijk onderwijspolitiek argument is de gebleken behoefte aan leesvaardigheid. Uit ITS-onderzoeken naar de behoefte aan moderne vreemde talen (Claessen, Van Galen & Oud-de Glas, 1978) bleek dat er in de drie moderne vreemde talen Frans, Duits en Engels sprake is van tekorten, met name op het terrein van leesvaardigheid. Deze tekorten bleken te variëren al naargelang taal, schooltype en onderzochte populatie. Hoewel men voorzichtig moet zijn hieruit directe conclusies te trekken voor het aanbieden van onderwijs, wijzen deze tekorten wel op het belang van lezen in het vreemde-talen-onderwijs (vgl. Claessen, 1980; Smit, 1980; Van Els & Slagter, 1982).

Er zijn ook argumenten voor het belang van lezen als *middel* voor andere vaardigheden of leerinhouden van het onderwijs in moderne vreemde talen. Lezen kan van belang zijn voor de verwerving van een woordenschat en voor het opbouwen van wat we een 'receptieve' grammatica in de vreemde taal zouden kunnen noemen. Door lezen kunnen onbekende woorden in hun context worden geleerd, zo is de overtuiging van verscheidene auteurs (vgl. Carpay, 1971, 1975; Phillips, 1975, 1978; Hosenfeld, 1979; Meijers, 1979; Schouten-van

Parreren & Van Parreren, 1979; Schouten-van Parreren, 1981a, 1981b, 1985; Westhoff, 1981a, 1981b, 1983). Door lezen kunnen ook allerlei syntactische patronen die specifiek zijn voor de vreemde taal, worden aangeleerd (vergelijk de eerder genoemde cognitieve modellen van Van Parreren, 1981) en kunnen kennis van en inzicht in grammaticale regels op grond van de natuurlijke taalsetting worden opgebouwd. Lezen kan ook als middel tot het aanleren van andere vaardigheden dienen. Breitenstein (1974) noemt receptieve kennis de basis voor productief gebruik. In een bekend model van onderwijsleerfasen binnen de communicatieve benadering in het vreemde-talenonderwijs, het zogenaamde 'ABCD-model' (Neuner, Krüger & Grewer, 1981) is de eerste fase gericht op het begrijpen van luister- of leesteksten als basis voor de volgende fasen van reproductie, productie en transfer of toepassing van dit taalmateriaal. In tegenstelling tot het presentatie-fixatie-exploitatiemodel van de audiolinguale en de audiovisuele methoden gaat men uit van authentieke luister- of leesteksten. De doelen zijn bovendien communicatief in plaats van grammaticaal van aard.

1.2 Doelstellingen van leesonderwijs in moderne vreemde talen

Goed geformuleerde concrete doelstellingen moeten voldoen aan de volgende vier eisen (Mager, 1974, vgl. De Corte, Geerligs, Lagerweij, Peters & Vandenbergh, 1981):

1. eenduidig uitdrukken welke *handeling(en)* de leerling moet verrichten of welk *gedrag* hij moet vertonen om te laten blijken dat hij het gestelde doel heeft bereikt;
2. zo correct mogelijk de *inhoud* weergeven waarop de leerling dat gedrag of die handeling moet kunnen toepassen;
3. de *voorwaarden* aangeven waaronder de leerling dat gedrag moet laten zien of die handelingen moet uitvoeren, als hij de doelstelling heeft bereikt;
4. de *minimumprestatie* aangeven die de leerling moet bereiken.

Als we nagaan welke doelstellingen voor leesonderwijs in moderne vreemde talen te vinden zijn in het Leerplan Rijksscholen (1968, 1976), zien we daar dat deze doelstellingen zeer globaal van aard zijn. In het leerplan wordt voor de eerste fase als vaardigheid ten doel gesteld: het lezen van eenvoudige teksten. In de tweede fase moet deze vaardigheid worden uitgebreid en moet aandacht besteed worden aan het "lezen, interpreteren en samenvatten van literaire en andere taaluitingen". Ook als we ons beperken tot niet-literaire taaluitingen en tot de

aanvangsfase, blijft de formulering van de twee doelstellingen uit het leerplan Rijksscholen veel te globaal om er iets mee te kunnen doen. Zij voldoet immers aan geen van de vier gestelde eisen. We worden niets wijzer over het te vertonen gedrag of over de te verrichten handelingen, zodat onduidelijk blijft wat we eigenlijk moeten verstaan onder 'lezen'. Ook de inhoud is niet of nauwelijks gespecificeerd, want wat zijn 'eenvoudige teksten'? Behalve dat de formulering te vaag is, is ze ook onvolledig: in beide doelstellingen ontbreekt een omschrijving van de te stellen voorwaarden en van de beoogde minimumprestatie.

Aanknopingspunten om vooral de *inhoud* meer te specificeren vinden we in de taalgebruikssituaties zoals die omschreven worden in de eerder genoemde ITS-onderzoeken naar de behoeften aan moderne vreemde talen onder leerlingen en oud-leerlingen (Claessen et al., 1978, vgl. ook Koster & Matter, 1983). Claessen et al. (1978) inventariseerden taalgebruikssituaties die te maken hebben met het lezen van:

1. een strip, een geïllustreerd blad of een detective (de zogenaamde 'lichte lectuur');
2. een roman, verhalenbundel of toneelstuk,
3. een korte, informatieve tekst, bijvoorbeeld een gebruiksaanwijzing, zakenbrief of telegram;
4. een boek of tijdschrift over eigen vak;
5. een studieboek of tijdschrift niet over eigen vak

Van bovengenoemde taalgebruikssituaties bleken voor leerlingen en oud-leerlingen het lezen van een korte informatieve tekst, het lezen van een boek over het eigen vak en het lezen van lichte lectuur de belangrijkste te zijn. In deze drie gebruikssituaties rapporteerden de geënuquêteerden ook het grootste tekort aan leesvaardigheid

Buis en Oud-de Glas (1984) gingen na welke taalgebruikssituaties een groep van veertig panelleden omschreven wenste te zien in de einddoelstellingen voor de verschillende schooltypen binnen het algemeen voortgezet onderwijs (AVO), hoeveel voorstanders elke keuze telde en welke argumenten ieder voor zijn of haar keuze aanvoerde. Hoewel er verschillen waren tussen de drie talen, scoorden het kunnen lezen van lichte lectuur en het kunnen lezen van korte informatieve teksten het hoogst: tweeënnegentig tot honderd procent van de panelleden was er voorstander van dat deze doelstellingen voor alle schooltypen binnen het AVO zouden worden opgenomen in de einddoelstellingen van alle drie de moderne vreemde talen. Voor hun keuze gaven de panelleden de volgende argumenten: de doelstellingen waren haalbaar, leerlingen zouden ervoor gemotiveerd zijn om deze doelstellingen te bereiken, het

bereiken van deze doelstellingen was nodig voor later en de doelstellingen pasten bij het algemene karakter van het AVO.

Behoeften van leerlingen en oud-leerlingen en meningen van deskundigen zijn belangrijke criteria voor de keuze van doelstellingen. Uit de gegevens van de ITS-onderzoeken (Claessen et al., 1978) en het onderzoek van Buis en Oud-de Glas (1984) kunnen we concluderen dat voor MAVO en de onderbouw van HAVO en VWO het kunnen lezen van korte informatieve teksten en het kunnen lezen van lichte lectuur de belangrijkste einddoelstellingen van het leesonderwijs zouden moeten zijn. Door uit te gaan van de ITS-onderzoeken en van het onderzoek van Buis en Oud-de Glas kunnen we dus bepalen welke soorten teksten leerlingen in ieder geval zouden moeten kunnen lezen. We weten daardoor al iets meer over de inhoud van doelstellingen van leesonderwijs in moderne vreemde talen.

Een andere eis waaraan goed geformuleerde concrete doelstellingen dienen te voldoen, is dat zij duidelijkheid moeten verschaffen over de handelingen die de leerling moet verrichten of het *gedrag* dat hij moet vertonen om te laten zien dat hij de doelstellingen heeft bereikt. Laten we eens nagaan of de doelstellingen van het leesonderwijs die door verschillende auteurs geformuleerd worden, enig licht kunnen werpen op deze gedragscomponent van leesvaardigheid. We zullen dat doen aan de hand van Westhoff (1981a), die drie benaderingen in het inventariseren en formuleren van doelstellingen van leesonderwijs onderscheidt.

In de *eerste benadering* staat de *boodschap centraal*: de lezer moet achter de bedoeling van de schrijver zien te komen (Bol, 1982). Afhankelijk van de bedoeling van de schrijver varieert de tekstsoort. We kunnen dan ook verschillende soorten beschrijvende teksten onderscheiden, zoals constatieve, expressieve en prescriptieve teksten, teksten die een verbintenis of afspraak weergeven, teksten die een interpretatie geven en teksten die een redenering beschrijven waaraan een conclusie wordt verbonden. Een andere indeling dan Bol maakte de Subcommissie Literatuuronderwijs (1976). Deze onderscheidde referentiële, expressieve, persuasieve en literaire teksten. Griffioen en Damsma (1978) maakten een onderscheid tussen informatieve, persuasieve, evocatieve en directieve teksten. Drop en De Vries (1979) gaven een indeling in informerende, overtuigende, becommentariërende, bevelende en vermakende teksten.

De *tweede benadering*, waarbij de *tekst centraal* staat, is gebaseerd op een analyse van de aard van het gedrag dat de leerling moet vertonen bij het lezen van teksten. Kenmerkend voor deze benadering is de opvatting dat dit gedrag uit deelvaardigheden bestaat die hiërarchisch geordend kunnen worden in een zogenaamde taxonomie. De bekendste is

die van Bloom, Hastings en Madaus (1971), waarvan Valette (1971) een toepassing heeft gemaakt voor het vreemde-talenonderwijs en Valette en Disick (1972) voor het lezen in een vreemde taal (vgl. ook Westhoff, 1981a). In ons land maakte Wesdorp (1978) op grond van een groot aantal tekstbegriptoetsen uit verschillende landen ook een dergelijke hiërarchisch geordende lijst van deelvaardigheden, namelijk:

1. techniek: het lezen in technische zin;
2. reproductie: het herhalen van expliciete gegevens uit de tekst;
3. concluderen: het leggen van verbanden tussen tekstdelen, combineren van gegevens uit de tekst en het maken van gevolgtrekkingen op grond van de tekst;
4. het geven van een verklaring van de gegevens uit de tekst en het analyseren van al dan niet expliciete uitgangspunten van de schrijver;
5. het analyseren van de stijlmiddelen;
6. het geven van commentaar op de tekst.

Vergelijkbare indelingen in deelvaardigheden zijn die van Davis (1944, 1968), die gebaseerd waren op een factoranalyse over representatief geachte toetsen, van Drop (1971) en van Kreeft (1985).

De *derde benadering* stelt de *lezer centraal* en is gebaseerd op een analyse van de handelingen die de lezer moet verrichten om zijn doel te bereiken. Deze benadering is bij vele (met name Engelstalige) auteurs te vinden. Zo onderscheidt Grellet (1981) handelingen als 'skimmen' ofwel snel door de tekst heen lezen om de strekking ervan te begrijpen, 'scannen' ofwel een bepaald stukje informatie in de tekst zoeken, extensief of globaal lezen van grote stukken tekst en intensief of gedetailleerd lezen.

Vatten we de drie benaderingen in één overzicht samen, dan krijgen we het volgende beeld (zie tabel 1.1, p. 8).

Westhoff (1981a) somt van elk van deze drie manieren om het formuleren van doelstellingen voor leesonderwijs te benaderen, voordelen en vooral nadelen op. De eerste benadering, waarbij lezen wordt opgevat als een vorm van communicatie waarbij de boodschap centraal staat, heeft als belangrijk nadeel dat er nogal wat overlap- en combinatie-mogelijkheden zullen zijn bij het classificeren van teksten in tekstsoorten. Zo zullen politieke teksten vaak niet alleen overtuigend maar tevens informerend, becommentariërend en niet zelden vermakend zijn. Een ander bezwaar is dat er geen een-op-een verhouding is tussen de boodschap die de auteur in de tekst legt en datgene wat de lezer uit die tekst haalt. De lezer kan minder uit de tekst halen dan de auteur erin

Tabel 1.1 Overzicht van benaderingen bij het inventariseren en formuleren van doelstellingen voor leesonderwijs.

	Benadering 1	Benadering 2	Benadering 3
Centraal staat	boodschap	tekst	lezer
Lezen wordt op-gevat als	communicatie: achter de bedoelingen van de schrijver zien te komen. Dus onderscheid in soorten teksten, zoals: informerende overtuigende becommentarijrende bevelende vermakende	hiërarchie van deelvaardigheden zoals: technisch lezen reproduceren conclusies trekken analyseren van stijlmiddelen commentaar geven	handelingen en doelen die lezer heeft, te bereiken, zoals: skimmenscannen extensief lezen intensief lezen

heeft gelegd, maar hij kan ook meer en heel andere boodschappen uit die tekst halen. Dit is bijvoorbeeld het geval met literaire teksten: de lezer interpreteert deze op zijn eigen manier en zijn interpretatie hoeft lang niet altijd overeen te komen met de bedoeling van de schrijver.

De tweede benadering, waarin de tekst centraal staat, heeft volgens Westhoff het nadeel dat een omschrijving ontbreekt van de eisen waaraan het produkt dient te voldoen, zonder dat betrouwbare informatie wordt geboden over het proces dat leidt tot dat produkt. We moeten volgens hem dan ook voorzichtig zijn om uit dat produkt conclusies te trekken over het leesproces, omdat het zeer goed mogelijk is dat een en hetzelfde produkt bij twee mensen het resultaat is van per persoon verschillende processen. Een analyse van het produkt, zoals die geboden wordt in de eerder genoemde taxonomieën of zoals die tot stand komt door factoranalyse toe te passen op representatief geachte toetsen (vgl. Davis, 1968), zegt weinig tot niets over het leesproces.

De derde benadering, waarbij de lezer centraal staat, heeft naar de mening van Westhoff het voordeel dat ze wel aanknopingspunten biedt met de aard van het aan te leren gedrag. Daar staat echter tegenover, voegt hij eraan toe, dat het specificeren van doelstellingen die uitgaan

van de behoefte van de lezer, "te zeer beperkt is tot uiterlijke verschijnselen zonder deze te kunnen plaatsen in een algemeen verklarende theorie. Daardoor is de betrouwbaarheid van de erop gebaseerde uitspraken met betrekking tot de onderwijsleersituatie nogal eens twijfelachtig" (Westhoff, 1981a: p. 37).

Alvorens een conclusie te trekken uit de discussie over doelstellingen van onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal, zullen we eerst in de rest van dit hoofdstuk ingaan op twee andere componenten van dit onderwijs, te weten methoden en toetsing en op pogingen tot vernieuwing van dat leesonderwijs.

1.3 Methoden van leesonderwijs in moderne vreemde talen

Het leesonderwijs in moderne vreemde talen wordt beïnvloed door zowel de onderwijsmethoden als de toetsmethoden die in dat onderwijs worden gebruikt.

De *onderwijsmethoden* beïnvloeden doelen, werkvormen, leeractiviteiten en keuze en gebruik van teksten in het onderwijs van begrijpend lezen in een vreemde taal. Zo is lezen in de grammatica-vertaalmethode vertalen, dat wil zeggen met behulp van een woordenboek of woordenlijst en met de hulp van de docent woord voor woord ontcijferen wat er in de tekst staat. De teksten die in deze methode worden gebruikt, dienen om culturele en literaire wetenswaardigheden en, vooral, grammaticale regels en woorden te verpakken. Wanneer in de 60-er jaren de audiolinguale en audiovisuele methoden in Nederland in zwang raken, krijgen de productieve vaardigheden, en dan vooral het spreken, sterk de nadruk en komt het lezen in het gedrang. Dit laatste ondanks pogingen om die ontwikkelingen te keren (vgl. Van Els et al. 1977, 1984) en ondanks bestaande tegenstromen, zoals de zogenaamde 'leesmethode' van West. Deze methode werd al in de dertiger jaren in de Verenigde Staten ontwikkeld en vooral na de Tweede Wereldoorlog in Europa overgenomen. Diende in de grammatica-vertaalmethode de leestekst grammaticale, culturele en literaire doelen, in de audiolinguale en audiovisuele methoden is de leestekst, die vaak tegelijkertijd luistertekst en uitgangsdialoog is, alleen nog bedoeld om taalstructuren en woorden in te oefenen. Lezen wordt in deze methoden, zeker aanvankelijk, gezien als een middel om te komen tot spreken en niet als een vaardigheid met een op zichzelf staand doel. Lezen is in de praktijk vaak niet meer dan hardop lezen, waarbij de docent erop let dat de leerling de woorden goed uitsprekt. Vervolgens worden grammatica en idioom uitgelegd, moeten de leerlingen de tekst vertalen en/of vragen over de tekst beantwoorden. Deze vragen zijn heel vaak louter reproductievragen die door het fixeren

van regels en woorden tot een gedetailleerd begrip van de tekst zouden moeten leiden. Als er in de leergang nog aparte leesteksten staan, dan dienen deze meestal om grammatica en woordenschat nog eens te herhalen en niet om de leerling te oefenen in begrijpend lezen. Grewer (1980) noemt de meeste teksten in leergangen voor moderne vreemde talen dan ook "um grammatische Phänomene konstruierte Unsprache" (p. 197)

Een ander probleem in het onderwijs van begrijpend lezen in een vreemde taal is het oefenen met vragen uit de meerkeuzetoetsen voor tekstbegrip. Deze meerkeuzetoetsen hebben vaak een schadelijke terugslag op het leesonderwijs, zo stelt Westhoff (1981b). Omdat er relatief veel vragen worden gesteld over kleine stukken tekst, worden de leerlingen niet of nauwelijks getraind in het lezen van grote stukken tekst. Omdat leesonderwijs vaak voornamelijk bestaat uit het beantwoorden van meerkeuzevragen over details van de tekst, ligt er een sterke nadruk op het lezen van details, op woord voor woord lezen en op intensief lezen. Deze eenzijdige benadering heeft tot gevolg dat de lezer langzaam gaat lezen.

Een ander probleem is dat voor docenten heel vaak een antwoord op een meerkeuzevraag of op een open vraag over de inhoud van een tekst volstaat en dat zij de leerling niet vragen hoe hij tot dat antwoord gekomen is. Om een vergelijking te maken met zwemmen, we stellen steeds vast of iemand kan zwemmen of niet, of hij een bepaalde slag beheerst of niet, zonder hem aanwijzingen te geven hoe hij kan leren zwemmen of hoe hij zijn slag kan verbeteren. Of zoals Mackay (1975) het zegt: "To ask a student to demonstrate a skill may indicate whether or not he has mastered it, but it may teach the student nothing" (p. 80)

Lezen wordt zo een langzaam en moeizaam proces van gissen en missen waarbij de leerlingen nauwelijks leren hoe ze doelgericht te werk moeten gaan. Ze blijven ook in sterke mate afhankelijk van hulp van de docent of van het woordenboek. Buiten de schoolse situatie is de docent echter niet beschikbaar en kunnen de leerlingen ook niet steeds gebruik maken van een woordenboek.

1.4 Toetsing van begrijpend lezen in het onderwijs in moderne vreemde talen

Groot (1973) noemt twee belangrijke criteria waaraan toetsen in het algemeen en toetsen voor taalvaardigheid in het bijzonder moeten voldoen, namelijk *betrouwbaarheid* en *validiteit*: "Een toets is betrouwbaar als hij consequent meet wat hij meet en valide als hij datgene meet wat de constructeur en/of afnemer bedoelt te meten" (p. 25). In deze definitie van validiteit beperkt Groot zich tot de begripsvaliditeit, maar

hij gaat ook in op andere soorten validiteit, namelijk inhoudsvaliditeit, criteriumvaliditeit en schijnvaliditeit. Zo moeten de vragen of opdrachten uit de toets een representatieve steekproef vormen uit de leerstof, zodat de toets representatief of inhoudsvalide is. Een andere voorwaarde waaraan de toets moet voldoen, is die van de concurrente validiteit of criteriumvaliditeit, dat wil zeggen dat resultaten op de toets overeen moeten komen met de resultaten op een andere, soortgelijke toets. Tenslotte moet de toets face- of schijnvalide zijn, dat wil zeggen dat hij aan niet-experts, zoals bijvoorbeeld leerlingen, de indruk geeft dat hij meet wat hij bedoelt te meten. Groot gaat verder in op de betrouwbaarheid en noemt het hiervoor van belang dat de scoring objectief is, dat taken en afnamecondities van toetsen vergelijkbaar zijn en dat de toets genoeg vragen of opdrachten bevat.

Hierboven zijn we ingegaan op criteria als betrouwbaarheid en validiteit, omdat deze ertoe geleid hebben dat de vertaling werd vervangen door de meerkeuzetoetsen voor tekstbegrip. Met name om de 'inter-rate'-betrouwbaarheid, dat wil zeggen de mate van overeenkomst tussen verschillende beoordelaars, te verhogen, ging men over tot het construeren van objectief te scoren meerkeuzetoetsen voor tekstbegrip. In vergelijking met de vertaling, waar bij de beoordeling altijd sprake zal zijn van een bepaalde mate van subjectiviteit, is de meerkeuzetoets zeker een veel betrouwbaarder meetinstrument geworden. Of de meerkeuzetoets voor tekstbegrip ook een veel meer valide meetinstrument is geworden, valt echter nog te bezien. Centraal in het vaststellen van de validiteit van een meetinstrument staat de vraag naar de begripsvaliditeit ofwel de vraag of het meetinstrument meet wat het bedoelt te meten. Om antwoord te kunnen geven op de vraag of de meerkeuzetoets leesvaardigheid meet, moeten we beschikken over een goede analyse van dat begrip. Al in 1961 gaf De Groot aan dat dit niet het geval is en dat het daarom moeilijk te bepalen zal zijn welk gewicht aan de verschillende componenten van leesvaardigheid moet worden toegekend. De enige manier, zo stelt de Groot, om te waarborgen dat een dergelijke toets een zo groot mogelijke begripsvaliditeit bezit, is te voorkomen dat de vragen slechts kennis van een of enkele veronderstelde componenten van leesvaardigheid (bijvoorbeeld lexicon en/of grammatica) meten en ervoor zorgen dat deze vragen zoveel mogelijk het globale begrip van het gelezene controleren (De Groot, 1961, 1975).

De meerkeuzetoetsen voor tekstbegrip die sinds het einde van de 60-er jaren worden gemaakt door medewerkers van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO), gaan uit van een deelvaardighedenbenadering waarin de tekst centraal staat. In deze meerkeuzetoetsen

komen deelvaardigheden aan bod als het reproduceren van informatie uit de tekst en het concluderen op grond van de gegevens uit de tekst. Op zijn beurt kan het reproduceren van informatie nog verder worden onderverdeeld, namelijk in het vragen naar welk woord of welke zinssnede terugverwezen wordt, in woordkennis en in het parafraseren van expliciete informatie uit de tekst, terwijl een vaardigheid als het concluderen op grond van gegevens van de tekst verder kan worden onderverdeeld in het bepalen van de woordbetekenis op grond van de context, in het trekken van conclusies op grond van feiten en het halen van de hoofdgedachte uit de tekst. Tegen deze meerkeuzetoetsen voor tekstbegrip zijn de afgelopen jaren bezwaren gerezen. Zo stelt Westhoff (1981b) dat het beantwoorden van vragen bij een tekst die door een ander zijn gesteld, weinig heeft te maken met wat de leerling eigenlijk zou moeten kunnen wanneer hij leesvaardig is in een vreemde taal, namelijk antwoord vinden op de vragen die hij zelf stelt. Westhoff signaleert verder de nadelige invloed van deze vorm van toetsing op het leesonderwijs waar leesteksten vaak tot in alle details moeten worden ontrafeld en de leerling niet zelf mag bepalen wat belangrijk is en wat niet. In een reactie op deze en andere kritiek gaat Van Krieken (1984) na, uitgaande van eisen als betrouwbaarheid en validiteit die inherent zijn aan het construeren van toetsen, of het mogelijk is tekstbegriptoetsen te construeren volgens andere dan de tot nog toe gekozen benaderingen. Aan de hand van voorbeeldtoetsen maakt Van Krieken een onderverdeling in vier benaderingen met daarbij een inventarisatie van voor- en nadelen van elke benadering. Hij komt tot de volgende conclusies:

1. een examen volgens de tot nog toe gekozen deelvaardigheden-benadering met de bekende meerkeuzetoetsen heeft als nadeel dat het onderscheid in deelvaardigheden vooralsnog theoretisch en empirisch onvoldoende onderbouwd is, terwijl ook in de praktijk altijd een beroep wordt gedaan op verschillende vaardigheden tegelijkertijd,
2. in een examen volgens de benadering waarin de lezer centraal staat, kunnen essentiële delen van het begrip niet worden getoetst, terwijl de constructie ervan niet eenvoudig is;
3. een examen volgens de zogenaamde 'functioneel communicatieve benadering', die de tekst als middel tot communicatie ziet, kan niet alles toetsen wat zou moeten worden getoetst,
4. een examen volgens de zogenaamde 'breed communicatieve benadering', die is gericht op inzicht in de bedoelingen en opvattingen van de schrijver, kan onderdelen bevatten die meer algemene vorming dan vaardigheden op het terrein van communicatief lezen toetsen.

Van Krieken wijst erop dat weliswaar examens voor tekstbegrip op een ondubbelzinnig examenprogramma gebaseerd dienen te zijn en dat dit programma afgeleid zou moeten worden uit een consistent theoretisch verantwoorde visie op tekstbegrip, maar dat een dergelijke visie vooralsnog ontbreekt. Dit heeft gevolgen voor onderwijs en toetsing. Van Krieken signaleert het probleem dat zowel in moedertaal als in vreemde talen het leesonderwijs vaak eenzijdig bestaat uit training in het maken van meerkeuzetoetsen voor tekstbegrip, omdat "tekstbegrip een groot ondoorzichtig geheel is dat niet voldoende aanknopingspunten voor doelgericht onderwijs biedt" (p. 73).

1.5 Voorstellen voor vernieuwing van doelen, methoden en toetsing van onderwijs in begrijpend lezen in moderne vreemde talen

In de afgelopen vijftien jaar zijn er verschillende auteurs geweest die op grond van onderzoek of vanuit hun ervaringen in de praktijk, bezwaren hebben geuit tegen doelen, methoden, materiaal en toetsing van leesonderwijs in moderne vreemde talen en die voorstellen tot vernieuwing hebben gedaan. Van deze vernieuwingsvoorstellen zullen we een zo representatief mogelijk beeld geven door er hieronder een aantal zaken van te bespreken. We zullen deze voorstellen in chronologische volgorde behandelen, waarbij wij geen apart onderscheid meer zullen maken in doelstellingen, methoden en toetsing, omdat deze aspecten ook in de verschillende voorstellen door elkaar heen lopen.

Carpay (1971) maakt bezwaar tegen de eenzijdige nadruk op intensief lezen in het moderne-vreemdetalenonderwijs. Deze aanpak leidt tot leerresultaten die niet functioneel zijn voor wat de leerling buiten de school moet kunnen. Carpay stelt dat niet elk detail belangrijk is maar wel de grote lijn, en dat het vertrouwen in eigen hypothesen over de inhoud van de tekst bij het globaal lezen van teksten ook van belang is. Lezen op deze laatste manier noemt Carpay *extensief* of *cursorisch lezen*. Beide vormen van stillezen moeten worden aangeleerd in het leesonderwijs in moderne vreemde talen, aldus Carpay. Als voordelen van cursorisch of extensief lezen noemt hij het is de normale wijze waarop wij literatuur, kranten en tijdschriftartikelen lezen; per les kan men meer teksten lezen, zodat de spanning erin blijft en de leerling geïnteresseerd blijft; de leerling leert ook meer idioom en woordjes; hij leert onderscheid maken tussen wat belangrijk en niet belangrijk is; hij leert lezen in een opgelegd tempo, alle leerlingen zijn gedwongen mee te doen en leren (hun eigen) problemen op te lossen en (hun eigen) vragen te beantwoorden; bij de z.g. 'meeleesprocedure', waarbij leerlingen met de

docent of bandrecorder mee zouden moeten lezen, oefenen de leerlingen in het onmiddellijk verklanken en verstaan van een geschreven tekst en leren zij luisteren; en een laatste voordeel is dat cursorisch lezen kan worden gebruikt als een voorbereiding op intensief lezen.

Phillips (1978) onderstreept het *communicatieve* karakter van lezen in een vreemde taal, het werken met *authentieke teksten* en het *functioneel* kunnen *lezen* in de vreemde taal. Zij stelt voor een taakanalyse te maken van wat je normaal leest, hoe je leest en wat je reacties zijn op de tekst. Als voorbeeld geeft ze hoe ze een dag lang bijhield wat ze las, hoe ze las en wat haar reacties daarop waren; hoe ze voor zichzelf de krant las om daarin informatie te vinden over welke scholen weer geopend waren na gesloten te zijn geweest tijdens de strenge winter van 1977, zodat zij daar haar stagiaires kon opzoeken en hoe ze deze scholen op een formulier aankruiste; hoe ze later op de dag dezelfde krant las maar nu voor het nieuws door de koppen na te kijken en alleen datgene te lezen wat haar interesseerde en hoe haar reactie was, namelijk alleen informatie verwerken en commentaar geven aan iemand anders; hoe zij ook verkeersborden las bij een omleiding en hoe zij erop reageerde door de aanwijzingen op te volgen; hoe zij lesopzetten en -verslagen las en daarop reageerde door vragen te stellen en om meer informatie te vragen; hoe zij de menukaart las en een lunch bestelde en op het lezen van de prijs voor koffie reageerde door thee te vragen. Zij trok uit deze taakanalyse de conclusie dat zij heel uiteenlopend materiaal las, dat zij dit in meer dan negentig procent van de gevallen stil voor zichzelf deed, dat zij in meer dan de helft van de gevallen niet met woorden maar met gebaren of handelingen reageerde en dat zij, wanneer zij wel verbaal reageerde, commentaar gaf, een vraag stelde of een mening uitte. Zelden moest zij een (door anderen gestelde) vraag over de inhoud van wat ze gelezen had, beantwoorden. Op grond van haar bevindingen, pleit Phillips voor het werken met authentiek materiaal en voor het aanleren van strategieën die de leerling later ook nodig zal hebben, zoals voorspellen en gebruik maken van de context. Ook de toetsing dient zo veel mogelijk 'real-life' te zijn, moet afgeleid zijn uit een analyse van de leestaak en van de situatie en moet verschillende reacties uit kunnen lokken, variërend van het verrichten van fysieke handelingen en het kiezen uit verschillende mogelijke antwoorden tot het geven van een "emotional reaction" of "affective response".

Been (1980) inventariseert wat zij noemt 'onproductieve leesgewoonten' van vreemde-taalleerders, zoals:

1. het gefixeerd zijn op het woord als betekeniseenheid, zodat de leerling geblokkeerd raakt als het woord niet vertrouwd is;

2. het woord voor woord lezen, wat verhindert dat de leerling zoekt naar de betekenis van die woorden door gebruik te maken van contextuele, grammaticale en tekstuele aanwijzingen;
3. het overmatig gebruik van het woordenboek, zodat het leesproces langzaam en moeizaam wordt, of het helemaal geen gebruik maken van het woordenboek, wat leidt tot lukraak gissen;
4. het hardop of zacht voor zichzelf uitspreken van elk woord, wat tot gevolg heeft dat de leerling langzaam leest, dat hij een te groot beslag legt op zijn korte- termijngeheugen en dat hij de informatie niet uit de tekst kan halen.

Omdat zij deze kenmerken bij vreemde-taalleerders vaststelde, veronderstelde zij dat deze geen besef hebben van de aard van het leesproces en van wat voor bijdrage zij zelf moeten leveren om efficiënte lezers te worden. Zij stelt dat de lezer die in een vreemde taal leest, denkt dat alle informatie statisch in de tekst ligt en dat zijn vaardigheid in de taal tekort schiet als hij die informatie niet uit de tekst kan halen. Volgens Been is lezen een *proces van reconstructie* de lezer probeert namelijk de boodschap van de schrijver te reconstrueren, maar bezit slechts een gedeelte van de kennis van de schrijver. Met name de lezer in de vreemde taal is in het nadeel, niet alleen omdat hij de vreemde taal onvoldoende beheerst, maar ook omdat hij een volkomen ander conceptueel raamwerk kan hebben.

Om deze nadelen op te heffen zou de vreemde-taallezer *compenserende strategieën of vaardigheden* moeten ontwikkelen. Hij zou hypothesen moeten kunnen opstellen, onzekerheid moeten kunnen verdragen en bereid moeten zijn om fouten te maken. Ook zou hij over het vermogen moeten beschikken om informatie op te zoeken en te selecteren, om hypothesen te formuleren, te bevestigen of bij te stellen, maar ook om die informatie die niet relevant is op dat moment over het hoofd te zien. Been maakt ook een *onderscheid* tussen *product* en *proces*. Dat product heeft te maken met de leesdoelen die de lezer kan hebben. Afhankelijk daarvan en van zijn talige en niet-talige voorkennis, kunnen zijn doelen verschillen. Zo kan hij zich ertoe beperken de hoofdgedachte uit een tekst te halen. Ook kan hij zoeken naar specifieke informatie in een tekst. Een andere mogelijkheid is dat hij heel gedetailleerd of intensief leest en zelfs tussen de regels door leest om te komen tot het soort tekstbegrip dat hem als lezer in staat stelt om een waardeoordeel uit te spreken over wat hij leest. Het leesproces bestaat volgens Been uit het formuleren, bijstellen en toetsen van hypothesen, strategieën waarover efficiënte lezers in de moedertaal al beschikken maar die ze vaak niet toepassen in de vreemde taal. Been beschrijft vervolgens de leescursus

die zij op grond van haar eerder genoemde uitgangspunten heeft gemaakt voor de Everyman's University, de Israelische variant van de Britse 'Open University' (vgl. ook Been, 1979).

Baten (1979) beschrijft lezen als een *selectief proces* waarbij de lezer, vertrekkend vanuit zijn verwachtingspatroon, de tekst anticiperend probeert te verwerken en waarbij hij vreemde elementen waar hij op stuit, probeert *af te leiden uit de context*. Context moet volgens haar ruim opgevat worden: niet alleen datgene wat rondom het onbekende element in de tekst staat, maar ook de voorkennis van de lezer en zijn interesse en motivatie. Haar voorstellen beogen globaal:

1. aanpassing van de leesgewoontes in de moedertaal aan de vreemde taal;
2. uitdrukkelijke verwerving van een aantal technieken van leesvaardigheid in de vreemde taal (de zogenaamde 'aanvalsstrategieën');
3. integratie van de leesactiviteit in de persoonlijkheidsvorming.

Om de bovenstaande globale doelen te bereiken formuleert zij een aantal subdoelen die deels cognitief deels affectief van aard zijn. Ook maakt zij hetzelfde onderscheid als Carpay (1971) tussen extensief en intensief lezen en doet zij voorstellen inzake de 'aanvalsstrategieën' die voor de leerling van belang zijn en inzake het soort tekstbegripvragen dat de leraar zou kunnen stellen. Zij besluit met aanbevelingen voor tekstkeuze, waarbij zij pleit voor zoveel mogelijk authentieke teksten, zonder dat zij bewerkte teksten geheel uitsluit, zeker niet in de aanvangsfase, en voor een geleidelijke overgang van begeleid naar zelfstandig werken. Deze aanbevelingen worden door haar toegelicht in voorbeelden van leeslessen (vgl. ook Baten & Cornu, 1984).

Toussaint-Dekker (1979) maakt, acht jaar na het verschijnen van het artikel van Carpay, de balans op. Behalve met het belang van de receptieve vaardigheden en met doelstellingen van lezen, houdt zij zich vooral bezig met de plaats van lezen in leerplannen, eindexamens en voorstellen voor leerplannen van vreemde-talenonderwijs, zoals het Threshold-Level (Van Ek, 1975) en de nota Aanzet (Van Ek & Groot, 1976). Zij stelt dat deze laatste nota ons wat lezen betreft niet zoveel verder brengt en komt na een bespreking van de tekorten die geconstateerd werden in de ITS-onderzoeken die wij eerder bespraken, tot voorstellen voor een *grotere plaats van extensief lezen* in het vreemde-talenonderwijs in Nederland.

Meijers (1979) vult de voorstellen van Toussaint-Dekker aan en werkt ze verder uit. Hij verzet zich tegen hardop lezen, omdat het de lezer

niet richt op het begrijpen van de tekst, en tegen de eenzijdige nadruk op intensief lezen. *Intensief lezen én extensief lezen vullen elkaar aan*, zo stelt hij. Hij vindt dat deze leesactiviteiten vooral in de bovenbouw uitstekend naast elkaar kunnen plaatsvinden. In de onderbouw zou de nadruk moeten liggen op extensief lezen, omdat hier al uitgebreid aandacht besteed wordt aan uitleg en oefening van grammaticale en lexicale verschijnselen in verband met het aanleren van spreekvaardigheid. Tenslotte geeft hij een aantal mogelijkheden voor toetsing van tekstbegrip.

Voortbouwend op de theorieën van Goodman (1967, 1973) en Smith (1973, 1978) stelt Westhoff (1981a, 1983) dat goed en efficiënt lezen vooral is: *'het zoveel mogelijk gebruik maken van kennis uit eigen bezit'* en hij noemt zijn benadering *'voorspellend lezen'*. Hij onderscheidt vijf kennisgebieden die hij redundantievelden noemt, omdat kennis uit deze velden informatie die in de tekst staat, redundant maakt. Kennis uit de eerste drie gebieden (over de waarschijnlijkheid van lettercombinaties, over hoe zinnen gewoonlijk verlopen en over de waarschijnlijkheid van betekeniscombinaties) is afhankelijk van de taal, maar kennis uit de andere twee gebieden, namelijk kennis van logische structuren en kennis van de wereld, is veel minder afhankelijk van de taal. Omdat de kennis van de leerling op de eerste drie, meer taalafhankelijke, gebieden onvermijdelijk te kort schiet, zouden deze tekorten gecompenseerd moeten worden door de andere twee, meer taalonafhankelijke, gebieden. Dat zou met name moeten gebeuren, volgens Westhoff, door het vergroten van de vaardigheid in het gebruik maken van die taalonafhankelijke kennis, aangezien vergroting van deze kennis zelf (bijvoorbeeld door cultuuronderwijs of het lezen van kranten en tijdschriften) niet zo gemakkelijk zal zijn. Lezen in een vreemde taal is, zo stelt Westhoff, een voortdurend opstellen van hypothesen of verwachtingen over wat er in een tekst staat en het toetsen van deze hypothesen. Daarom moet de leerling ook veel lezen. De teksten die hij leest, moeten goed en vlot te lezen zijn en mogen niet teveel onbekende woorden bevatten. Uitgaande van de theorie van Gal'perin (vgl. Van Parreren & Carpay, 1972) heeft Westhoff een oefenprogramma voor Frans gemaakt dat bestaat uit een twintigtal oefeningen en een plan voor het lezen van boekjes in opklimmende graad van moeilijkheid. De voorstellen van Westhoff lijken veel weerklank te hebben gevonden, als we afgaan op het nummer van *Levende Talen* over *'voorspellend lezen'* (*Levende Talen*, 1983). In dit nummer bespreekt Westhoff (1983) zijn benadering en de theorie van Galpe'rin. Daarna volgt een concrete uitwerking van oefeningen voor verschillende moderne vreemde talen.

1.6 Conclusies

Aan het einde van dit hoofdstuk, dat de status quo weergeeft van doelen, methoden en toetsing van het onderwijs in begrijpend lezen en van pogingen tot vernieuwing van deze drie componenten van leesonderwijs, kunnen we de volgende conclusies trekken. Een eerste conclusie is dat voor het belang van begrijpend lezen in moderne vreemde talen vele en veelsoortige argumenten te geven zijn. Dat geldt zowel voor lezen als doel op zichzelf als voor lezen als middel voor het aanleren van andere vaardigheden of inhouden. Een tweede conclusie is dat geen van de drie benaderingen om doelstellingen voor leesonderwijs in een vreemde taal te formuleren ons voldoende houvast geeft voor het formuleren van concrete doelstellingen voor onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal die voldoen aan de eisen die gesteld kunnen worden aan goed geformuleerde doelstellingen. Een derde conclusie betreft de methoden van leesonderwijs in moderne vreemde talen: in de praktijk van het leesonderwijs, zowel in de grammatica-vertaalmethode als in de audiolinguale en audiovisuele methoden, wordt lezen gelijkgesteld aan het woord voor woord ontcijferen van wat er in de tekst staat, terwijl deze tekst dient om culturele, literaire en grammaticale doelen te bereiken. Een vierde conclusie betreft de toetsing van onderwijs in begrijpend lezen in moderne vreemde talen: de vervanging van de vertaling als meetinstrument door de meerkeuzetoets voor tekstbegrip heeft wel het probleem van de onbetrouwbaarheid van het eerstgenoemde meetinstrument opgelost, maar niet dat van de validiteit. Met andere woorden: een consistent theoretisch verantwoorde visie op tekstbegrip ontbreekt vooralsnog en het is dan ook niet verwonderlijk dat het leesonderwijs in moderne vreemde talen vaak eenzijdig bestaat uit training in het maken van meerkeuzetoetsen van tekstbegrip. Een vijfde conclusie, tenslotte, betreft de pogingen tot vernieuwing van dat leesonderwijs. Terugkerende elementen in deze vernieuwingspogingen zijn de aandacht voor extensief of cursorisch lezen, het benadrukken van het communicatieve en functionele karakter van begrijpend lezen in een vreemde taal en het werken met authentieke teksten. Verder zien we dat het proces van begrijpend lezen in een vreemde taal wordt opgevat als het reconstrueren van de boodschap van de schrijver door de lezer, waarvoor deze gebruik moet maken van vaardigheden als voorspellend lezen en gebruik maken van de context.

Om uitspraken te kunnen doen over doelen, methoden en toetsing van begrijpend lezen in een vreemde taal zullen we eerst meer inzicht moeten hebben in de aard van het proces van begrijpend lezen in een vreemde taal, in de (deel)handelingen waaruit dat proces bestaat en in de

variabelen die van invloed zijn op begrijpend lezen in een vreemde taal. Een eerste stap om te komen tot dit inzicht is na te gaan wat er bekend is over informatieverwerking en begrijpend lezen in het algemeen. Dat zal het onderwerp zijn van het tweede hoofdstuk.

2.0 Inleiding

In dit hoofdstuk zullen we allereerst nagaan wat voor soort informatie wij verwerken en hoe we deze informatie opslaan en bewaren. Dat zal het onderwerp van paragraaf 2.1 zijn. Vervolgens gaan we in op de vraag hoe wij informatie verwerken. In 2.2 zullen wij verschillende opvattingen over informatieverwerking in het algemeen en over begrijpend lezen in het bijzonder bespreken. Achtereenvolgens zullen drie verschillende benaderingen van lezen aan bod komen: de bottom-up-benadering, de top-down-benadering en de interactieve benadering. Bij deze laatste benadering zullen we langer stilstaan, in het bijzonder bij een model van het informatieverwerkingsproces dat door Boekaerts is ontworpen. Aan het eind van het hoofdstuk zullen we kiezen voor dit model en het verder als uitgangspunt nemen voor ons onderzoek naar begrijpend lezen in een vreemde taal en contextgebruik bij het afleiden van de betekenis van onbekende woorden.

2.1 De representatie van kennis

2.1.1 Soorten kennis

Kennis kunnen we onderscheiden in twee soorten. De eerste soort is die van de algemene, begripsmatige of *semantische kennis*, kennis van regels, feiten en inhouden die niet aan een bepaalde context is gebonden. Voorbeelden van deze kennis zijn kennis van de dierenwereld, van rekenkundige operaties of van aardrijkskundige gegevens.

De tweede soort kennis wordt genoemd *episodische kennis*. Het gaat hier om kennis die persoonlijke informatie bevat over bijzondere gebeurtenissen en de context waarin deze zich afspeelden. Een voorbeeld hiervan is: "Vijftien jaar geleden maakten we een reis naar Spaans Amerika".

Boekaerts (1982a, 1982c) onderscheidt nog een derde soort, namelijk *kennis van plannen*. Hieronder wordt verstaan kennis over volgorden van handelingen of operaties. Binnen deze laatste soort kennis wordt gewoonlijk een onderscheid gemaakt tussen *algoritmen* en *heuristieken*. Een algoritme is een voorschrift voor een aantal in dwingende volgorde te verrichten handelingen die naar de oplossing van een probleem voeren, zoals het geval is bij het stapsgewijs maken van een wiskundesom. Een heuristiek omvat ook een volgorde van handelingen,

maar deze volgorde is minder dwingend en hoeft niet met zekerheid naar het gewenste resultaat te leiden. Een voorbeeld hiervan is het stapsgewijs verrichten van handelingen bij het plannen, organiseren en maken van een reis.

Het onderscheid tussen de drie soorten kennis dat wij boven maakten, is vrij globaal van aard en zegt alleen maar iets over de soorten kennis waarover wij beschikken. Het geeft echter geen informatie over de wijze waarop wij deze kennis kunnen hebben opgeslagen. Daarop zullen we in de volgende paragraaf ingaan. Omdat begrijpend lezen in moedertaal en vreemde taal het verwerken van complexe informatie is uit teksten, zullen we ons beperken tot de representatie van kennis die complexer is dan losse woorden en eenvoudige zinnen. Voor een bespreking van modellen voor de representatie van eenvoudige concepten en hun onderlinge relaties, verwijzen wij naar Wessels (1982); voor een uitgebreid overzicht en bespreking van recente theorieën over het verwerken van teksten verwijzen wij naar Rickheit en Strohner (1985). Wij zullen ons hier beperken tot die theorieën en modellen die van belang zijn voor ons onderzoek.

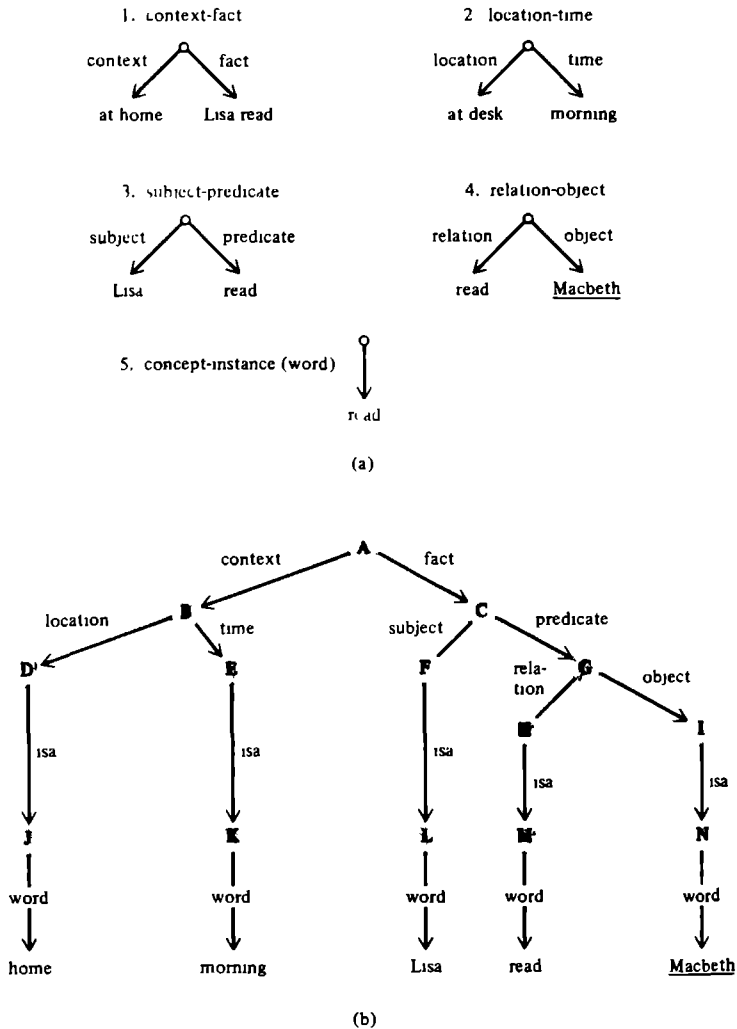
2.1.2 De representatie van complexe kennis

Zowel in de representatie van meer complexe kennis bij de informatieverwerking als in het analyseren van de inhoudelijke structuur van teksten worden twee methoden onderscheiden, namelijk propositionele methoden en schemamethoden.

Propositionele methoden

Een propositie is een symbolische representatie van de relatie tussen twee of meer concepten, die goed of fout kan zijn. Een voorbeeld van een propositie is ONDER (BAL, STOEL), die zou kunnen staan voor 'de bal ligt onder de stoel'. ONDER is de relationele term van de propositie, omdat deze term de relatie aangeeft tussen BAL en STOEL. Door gebruik te maken van proposities kan bijvoorbeeld de informatie uit een geschreven tekst worden gerepresenteerd. Een voorbeeld van een op proposities gebaseerd model is dat van Anderson en Bower (1980, vgl. ook Wessels, 1982), het Human Associative Memory model, ofwel HAM-model. In het HAM-model bestaat de propositie uit vijf soorten associaties, namelijk 1) context en feit, 2) plaats en tijd, 3) subject en predicaat, 4) relatie object en 5) het concept, bijvoorbeeld 'huis', en een voorbeeld van het concept dat wil zeggen een 'bepaald' huis. Deze vijf associaties worden gecombineerd tot een boomstructuur, zoals we die met

name kennen uit de transformationeel-generatieve grammatica. Zo wordt de zin 'At home, Lisa read MACBETH' met zowel episodische als algemene kennis, als volgt gerepresenteerd in figuur 2.1.



Figuur 2.1 Propositionele representatie in HAM

- a) vijf soorten associaties die in de proposities voorkomen
- b) de propositionele structuur van de zin 'At home, Lisa read MACBETH' (overgenomen uit: Wessels, M.G. *Cognitive Psychology*, New York: 1982: Harper & Row Publishers, p. 259).

Tekstgedeelten kunnen in volgorde van belangrijkheid in een dergelijke boomstructuur worden weergegeven. Meyer (1975) analyseerde met behulp van de propositionele methode de inhoudsstructuur van teksten van ongeveer 600 woorden. Zij ging na in hoeverre deze inhoudsstructuur terugkwam in vrije recalls, dat wil zeggen wanneer proefpersonen opschreven wat ze zich herinnerden van een tekst. Zij vond onder andere dat de inhoudsstructuur een belangrijke invloed heeft op het onthouden van de tekst. Naarmate bepaalde informatie hoger in de inhoudsstructuur stond, vond er een veel betere recall plaats dan wanneer dezelfde informatie lager in de inhoudsstructuur van die tekst stond. Ook vond zij duidelijke verschillen tussen lezers. Sommige lezers gaven een samenhangend beeld weer van de inhoudsstructuur met veel onderlinge relaties tussen de proposities en met de proposities op de juiste niveaus. Andere lezers gaven voornamelijk informatie uit lagere niveaus weer met weinig of geen onderlinge samenhang. Weer andere lezers gaven voornamelijk informatie weer uit hogere niveaus, maar ook die was weinig of niet samenhangend.

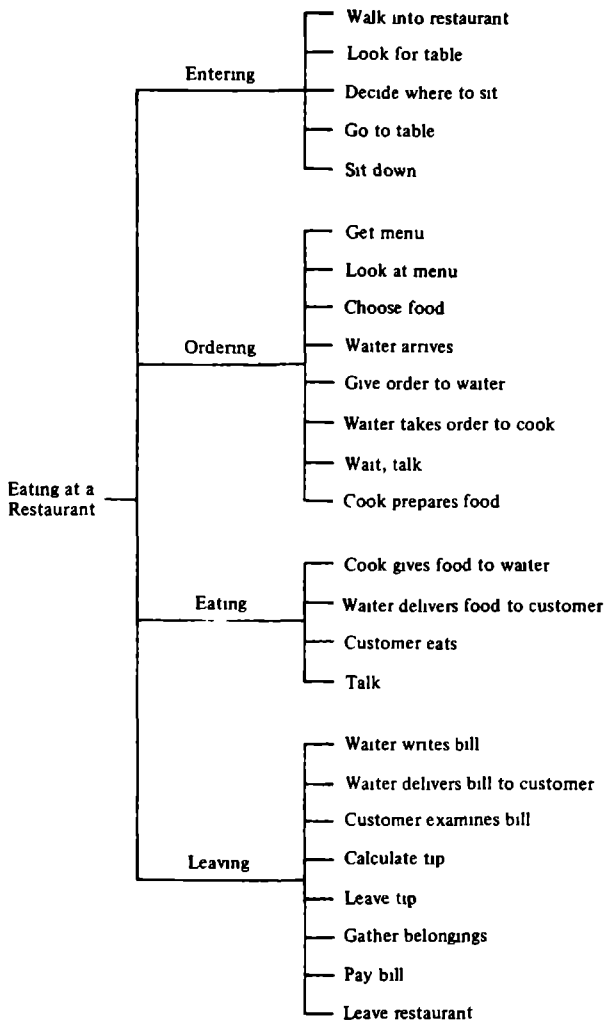
Op grond van deze resultaten pleit Meyer voor verder onderzoek naar deze verschillen om meer inzicht te krijgen in de aanpak van de lezer die goed blijkt te structureren. Zij somt ook een aantal voordelen op van de propositionele methode van representatie van teksten, onder andere dat, zo meent zij, deze methode heel geschikt is om de protocols van recalls te beoordelen, dat ze de analyse en onderlinge vergelijking van de opbouw van teksten mogelijk maakt en dat ze een gemakkelijk aanknopingspunt biedt om vragen te maken over de inhouds(structuur) van een tekst. Van Hout-Wolters en Weltens (1982) wijzen overigens op een praktisch nadeel door te stellen dat de propositionele methode bij het analyseren van teksten alleen maar zinvol te gebruiken is bij korte teksten, omdat een analyse van zeven zinnen al anderhalve pagina aan boomstructuren oplevert.

Schema-methoden

Rumelhart en Ortony (1977) definiëren '*schemata*' als "datastructuren om generieke of algemene concepten te representeren die in het geheugen liggen opgeslagen" (p. 101). Het gaat hierbij om algemene concepten die betrekking hebben op objecten, situaties, gebeurtenissen, opeenvolgingen van gebeurtenissen, handelingen en opeenvolgingen van handelingen. Het begrip schema is geïntroduceerd door Bartlett (1932). Een schema is een netwerk van relaties en bestaat uit verschillende concepten. Rumelhart en Ortony zelf vergelijken een schema met het

script van een toneelstuk dat in feite ook de interne structuur van dat toneelstuk weergeeft. Zij geven voorbeelden van eenvoudige schemata, zoals die van 'breken' en 'geven', en van meer complexe schemata, zoals van 'gezicht' en van 'het oplossen van problemen'.

Uit Schank en Abelson (1977) geven wij het inmiddels bekend geworden 'restaurant-schema' weer in figuur 2.2.



Figuur 2.2 Een hypothetisch schema voor eten in een restaurant door Schank & Abelson (overgenomen uit Wessels, M.G. Cognitive Psychology, New York: 1982: Harper & Row Publishers, p. 313).

Dit schema bestaat uit componenten die op hun beurt ook weer kunnen worden onderverdeeld.

Schank en Abelson (1977) noemen een dergelijk schema overigens 'een script', dat zij omschrijven als een "predetermined, stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation" (p. 41). Behalve schemata, onderscheiden zij verder nog 'plans' ofwel 'general information about how actors achieve goals' (p. 70).

Rumelhart en Ortony (1977, vgl ook Aarnoutse, 1982) noemen vier essentiële kenmerken van schemata, namelijk:

1. schemata hebben variabelen;
2. schemata kunnen elkaar insluiten,
3. schemata representeren algemene of generieke concepten die kunnen variëren in niveaus van abstractie;
4. schemata representeren conceptuele kennis en geen woorden.

We zullen hieronder in het kort ingaan op deze vier kenmerken.

Zoals in een toneelstuk de rollen door verschillende acteurs telkens verschillend worden ingevuld, zo hebben schemata *variabelen* die op verschillende momenten kunnen worden geassocieerd met verschillende aspecten van de werkelijkheid. Als voorbeeld geven Rumelhart en Ortony het 'geef'-schema waarin de drie variabelen 'gever', 'ontvanger' en 'gift' (=object) bij verschillende gelegenheden verschillende waarden of invullingen kunnen krijgen. Dit is een eerste wezenlijk kenmerk.

Een tweede kenmerk bestaat hierin dat het ene schema het andere kan *insluiten*. Zoals ingangswoord of hoofdword in een woordenboek vaak samengesteld zijn uit delen die zelf ook weer een woord vormen, zo bestaat een schema vaak uit een aantal componenten die zelf ook weer een schema zijn. Als voorbeeld geven Rumelhart en Ortony (1977) het 'gezicht'-schema dat bestaat uit een aantal subschemata voor 'ogen', 'oren' en 'mond'. Elk schema heeft op zijn beurt weer onderverdelingen: bijvoorbeeld het 'oog'-schema heeft weer subschemata voor 'pupil', 'iris', 'ooglid' enz.. Op deze manier ontstaat een hele hiërarchie van schemata. Het voordeel is dat bij het begrijpen en verwerken van informatie zeer efficiënt kan worden gewerkt vaak is het voldoende om een hoger schema te gebruiken en, als het nodig is, kan gemakkelijk een subschema worden geactiveerd.

Een derde belangrijk kenmerk van schemata is dat ze op *allerlei niveaus van abstractie* kunnen bestaan. Zo zijn er niet alleen schemata van proposities, zoals het voorbeeld van Anderson en Bower (1980) dat wij in figuur 2.1 afbeeldden, maar ook schemata die de volgorde van handelingen of gebeurtenissen of het plot van een verhaal representeren.

Het menselijk geheugen is, zo zeggen Rumelhart en Ortony (1977), een netwerk van ontelbare onderling gerelateerde schemata of 'kennispakketten' die onderlinge relaties met elkaar hebben en die kennis representeren op alle niveaus van abstractie, variërend van schemata van elementaire elementen van waarneming, zoals bijvoorbeeld de vier lijnen die samen een vierkant vormen, tot schemata op abstract conceptueel niveau die het ons mogelijk maken beknopte samenvattingen te maken van een reeks opeenvolgende gebeurtenissen die over een aanzienlijke periode hebben plaatsgevonden.

Een vierde belangrijk kenmerk van schemata is dat zij *conceptuele kennis* en geen woorden representeren. Bij het bespreken van het tweede kenmerk, namelijk dat het ene schema het andere kan omvatten, geven Rumelhart en Ortony (1977) het voorbeeld van de ingangswaarden in een woordenboek. Dit zou de suggestie kunnen wekken dat schemata een 'afbeelding' zijn van taalkundige elementen als woorden en zinnen. Dit is echter niet zo, stellen Rumelhart en Ortony (1977): schemata zijn in feite meer of minder abstracte symbolische representaties van kennis die we wel in taal kunnen uitdrukken, maar die zelf niet taalkundig van aard zijn.

We hebben tot nog toe alleen nog maar gesproken over de vraag hoe de ons ter beschikking staande kennis en de aan teksten ontleende informatie kan zijn opgeslagen, respectievelijk kan worden geanalyseerd. Natuurlijk is dat belangrijk, omdat bij begrijpend lezen in de moedertaal en in een vreemde taal zowel de kennis van de lezer als de informatie uit de tekst twee wezenlijke componenten zijn. Maar ook al weten we hoe kennis van het ene en van het andere type kan worden opgeslagen, respectievelijk kan worden geanalyseerd, dan weten we nog maar weinig over de wijze waarop deze kennis wordt verworven en verwerkt. Om met Aarnoutse (1982) te spreken: we zullen meer inzicht moeten hebben in de wijze waarop de lezer de nieuwe informatie van de tekst relateert aan de kennis waarover hij beschikt. Daarmee zullen we ons in 2.2 gaan bezighouden.

2.2 Drie verschillende benaderingen van het leesproces

2.2.1 De bottom-up benadering

Bottom-up modellen van het leesproces gaan uit van de opvatting dat de lezer stap voor stap overgaat van het ene niveau van analyse naar een volgend, hoger niveau. Zo'n model is ontwikkeld door Gough (1972), die de lezer in 'one second of reading' volgt van het begin van een oogfixatie tot het uiten van een woord aan het eind van de tweede en

alle tussenliggende fases vastlegt. Volgens Gough verloopt het leesproces van een letter naar aaneenschakelingen van letters, van woord naar woord, van woordgroep naar woordgroep, ofwel, zoals we boven al stelden, van een niveau naar een volgend, hoger niveau. Dat impliceert dat lagere niveaus van analyse wel hogere niveaus kunnen beïnvloeden, maar dat omgekeerd hogere niveaus geen invloed kunnen uitoefenen op lagere niveaus.

Brewer (1972) en Gibson en Levin (1975) bekritiseren met name deze laatste veronderstelling, omdat, zo zeggen zij, de ervaren lezer die economisch te werk gaat, meteen gebruik maakt van de hogere niveaus zonder eerst het laagste niveau te hebben doorlopen. Dit blijkt overigens ook uit verschillende onderzoeken, zoals dat van Stanovich en West (1979), die vonden dat letters gemakkelijker worden herkend in orthografisch regelmatige letterreeksen dan in willekeurige reeksen. Dit impliceert dat de verwerking op een niveau (letters) wel degelijk wordt beïnvloed door wat er op een hoger niveau staat (de reeks waarin de letters voorkomen). Ook blijken woorden in het algemeen sneller te worden herkend in een semantische context dan zonder die semantische context (De Groot & Thomassen, 1984), wat ook al niet pleit voor een bottom-up verklaring van het leesproces.

2.2.2 De top-down benadering

Daarom lijkt er ook veel te zeggen voor een opvatting van lezen die tegenovergesteld is aan de bottom-up verklaring, namelijk de zogenaamde *top-down* benadering. Een van de belangrijkste vertegenwoordigers van deze benadering, Goodman (1967, 1973), noemt lezen een 'psycholinguistic guessing game', een psycholinguistisch proces van voorspellen en toetsen van die voorspellingen. Hij en andere voorstanders van deze opvatting, zoals Smith (1973, 1978) en Westhoff (1981a, 1983), stellen dat lezen wordt gestuurd vanuit de kennis, ervaringen en verwachtingen van de lezer. De veronderstelling dat lezen een kennisgestuurd ofwel top-down proces is in plaats van een door de tekst gestuurd ofwel bottom-up proces, impliceert dat met de toename van de leesvaardigheid en de leeservaring de analyse op lagere niveaus, zoals de niveaus van letters en woorden, afneemt. De lezer selecteert niet meer informatie dan hij nodig heeft om zijn voorspellingen te toetsen. Hij heeft met andere woorden aan een of twee letters al voldoende om het hele woord te lezen en hoeft lang niet alle woorden van een zin te lezen om de rest van die zin te voorspellen.

Gibson en Levin (1975) verwerpen een strikte top-down benadering van het leesproces, zoals zij trouwens ook een strikte bottom-up

benadering van de hand wijzen. Zij stellen dat het model van Goodman op een aantal belangrijke vragen geen antwoord geeft, zoals bijvoorbeeld op welke grond een lezer zijn voorspellingen doet, wat hij precies voorspelt (letters, woorden, zinnen of in het algemeen de betekenis van de tekst), hoe hij zijn voorspellingen precies controleert en hoe hij weet waar hij precies moet kijken in de voorafgaande of volgende zin, wat precies een bevestiging van zijn voorspelling inhoudt en wat er gebeurt als hij verkeerd gokt.

2.2.3 De interactieve benadering: Rumelhart, Kintsch & Van Dijk en Boekaerts

De schematheorie van Rumelhart

Aan zowel de bezwaren tegen de bottom-up benadering als de top-down benadering van het leesproces komt de zogenaamde *interactieve* benadering tegemoet. Terwijl volgens een top-down opvatting van het leesproces het begrijpen van informatie het decoderen ervan stuurt en volgens bottom-up opvattingen het omgekeerde gebeurt, vindt volgens de interactieve benadering een wisselwerking tussen beide processen plaats.

Binnen deze interactieve benadering zijn de reeds eerder besproken schema-methoden te plaatsen. Begrijpen bestaat volgens Rumelhart (1977) uit het selecteren van die schemata met hun bijbehorende variabelen die het best passen bij de binnenkomende informatie. Het gaat daarbij als het ware om het verifiëren of falsifiëren van een theorie over de binnenkomende informatie. Met behulp van schemata kunnen uit deze binnenkomende informatie ook afleidingen of inferenties worden gemaakt en voorspellingen worden gedaan over informatie die nog niet is binnengekomen. Een luisteraar of lezer kan bijvoorbeeld de binnenkomende informatie over eten in een restaurant koppelen aan zijn restaurant-schema en kan daarbij de open variabelen van het schema invullen met de door spreker of schrijver verstrekte episodische informatie over een bepaalde keer in een restaurant dat hij gegeten heeft. Op grond van zijn schemakennis kan hij nog ontbrekende episodische informatie over dat specifieke etentje voorspellen. Bovendien kan hij, zoals al opgemerkt, uit de binnengekomen informatie afleidingen maken.

Begrijpend lezen veronderstelt volgens de schematheorie een interactie tussen de verwerking die gestuurd wordt door de informatie in de tekst, ofwel de bottom-up verwerking, en de verwerking die gestuurd wordt vanuit de kennis of schemata van de lezer, ofwel de top-down verwerking (Anderson, 1977). In verschillende publicaties (o.a. Schank

& Abelson, 1977; Anderson, Spiro & Montague, 1977; Pichert & Anderson, 1977; Anderson & Pichert, 1978) wordt voor deze interactie tussen tekstgestuurde en kennisgestuurde verwerking empirische steun gevonden. Aarnoutse (1982) plaatst echter enkele kritische kanttekeningen bij de bruikbaarheid van de schematheorie voor het onderzoek naar begripend lezen van informatieve teksten. Zijn belangrijkste bezwaar is dat de theorie nog slechts gebrekkig is uitgewerkt. Volgens Aarnoutse, die zich daarbij baseert op Glaser, Pellegrino en Lesgold (1978), ontbreekt tot nu toe een kwalitatieve en kwantitatieve beschrijving van de rol die schemata spelen bij het begrijpen van informatie uit een tekst. Het begrip 'schema' zal, zo stelt Aarnoutse, scherper moeten worden omschreven en er zal preciezer moeten worden aangegeven hoe schemata werken.

Een tweede kanttekening van Aarnoutse is dat er bij de voorstanders van de schematheorie, die zich vooral bezighouden met het "knowing that", over het algemeen te weinig aandacht bestaat voor strategische, procedurele of planmatige kennis ofwel voor het "knowing how".

Een derde kanttekening van Aarnoutse betreft het feit dat in de schematheorie bij voorkeur aandacht wordt besteed aan het lezen van verhalende teksten en niet of slechts in beperkte mate aan het lezen van informatieve teksten, terwijl die juist een belangrijke rol spelen in het onderwijs.

Het model Kintsch & Van Dijk

Een ander voorbeeld van een interactieve benadering is het model van Kintsch en Van Dijk (1978). Kintsch en Van Dijk (1978, vgl. Van Dijk, 1978) maken een onderscheid tussen het begrijpen van zinssekwenties en het begrijpen van globale tekstinhoud. Bij het begrijpen van zinssekwenties is sprake van een cyclisch proces: "er wordt een reeks proposities binnengelaten, deze proposities worden met elkaar verbonden, er wordt weer een reeks proposities (bijvoorbeeld van een volgende zin) binnengelaten en deze reeks wordt, zo mogelijk, met de voorafgaande reeks verbonden" (p. 191). Deze verbinding komt probleemloos tot stand, als er een overlap van argumenten bestaat tussen de nieuw binnenkomende proposities en proposities die in het kortetermijngeheugen worden vastgehouden. Het gevolg is dan een vrijwel *automatisch* verlopen van het leesproces. Als er geen verbinding kan worden aangebracht, gaat de lezer op zoek naar alle reeds verwerkte proposities. Als dit zoeken dan nóg geen succes heeft, worden een of meer in het lange-termijngeheugen van de lezer opgeslagen proposities "ingezet" om een verbinding tot stand te brengen tussen de proposities

van de binnenkomende informatie ofwel de input en de reeds verwerkte proposities. Kintsch en Van Dijk stellen dat er parallel aan het begrijpen van zinnen en zinssekwenties die tesamen, wat zij noemen, de *microstructuur* van een tekst vormen, ook processen plaatsvinden waarbij een tekst globaal wordt begrepen en er een zogenaamde *macrostructuur* van de tekst wordt gevormd. Dit gebeurt met behulp van de zogenaamde *macroregels* uit de tekstsemantiek. Van Dijk (1978) neemt aan dat deze regels ook bestaan in een psychologisch proces-model. 'De organisatie en reductie van informatie tijdens het begrijpen van zinnen berust derhalve op de volgende operaties:

- I Weglating. Alle proposities waarvan de taalgebruiker aanneemt dat zij niet langer, bijvoorbeeld als presupposities, relevant zullen zijn voor het interpreteren van volgende proposities, worden weggelaten.
- II Generalisatie: Iedere sekwentie van proposities waarin concepten voorkomen die door een gemeenschappelijk superconcept worden omvat, wordt door een propositie van dit superconcept vervangen.
- III Konstruktie. Iedere sekwentie van proposities die normale voorwaarden, componenten, gevolgen, eigenschappen enz. van een globaler feit aanduiden, wordt vervangen door een propositie die dit globale feit aanduidt" (p. 197)

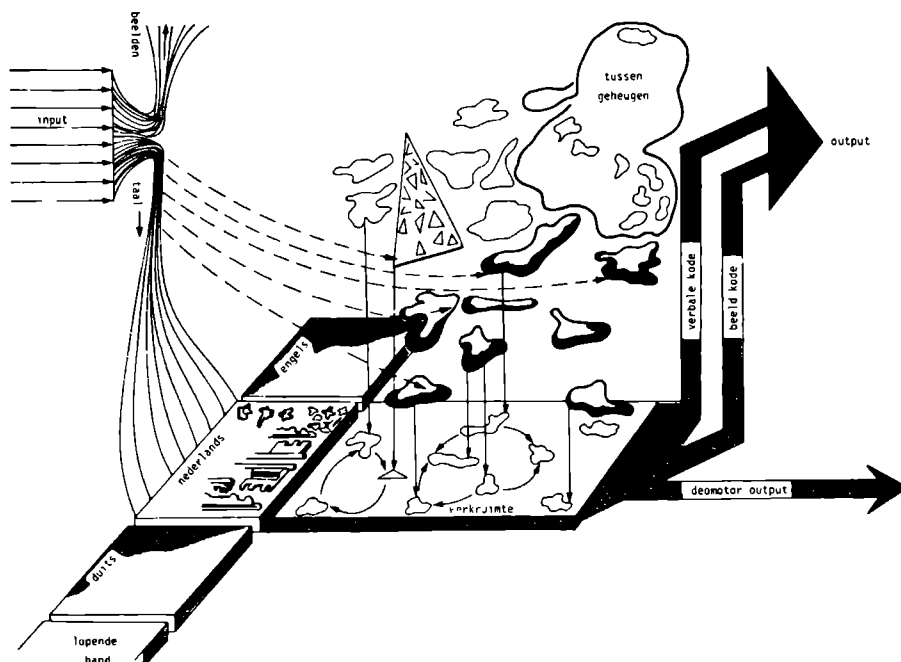
Welke proposities, generalisaties of constructies van proposities relevant zijn en worden opgenomen in de macrostructuur van een tekst, hangt af van de doelen, de belangstelling en de verwachtingen van de lezer. Deze factoren in de lezer vormen tesamen volgens Kintsch en Van Dijk (1978) het 'inhoudelijke of semantische schema'. Dit schema heeft een selecterende functie: het heeft een 'top-down' werking en samen met de microstructuur die op een bottom-up wijze is verwerkt, is dit schema bepalend voor de macrostructuur die van de tekst wordt gevormd. Het model Kintsch & Van Dijk gaat uit van enkele veronderstellingen (vgl. Aarnoutse, 1982). Zo veronderstelt het dat de lezer een representatie van de tekst in zijn geheugen opslaat die episodisch van aard is, dat wil zeggen gebonden is aan een specifieke context. Ook veronderstelt het model dat de verbindingen tussen de proposities worden gemaakt in het korte-termijngeheugen en dat dit geheugen slechts een beperkt aantal proposities tegelijk kan verwerken.

Rest ons nog te wijzen op onderzoeken naar de empirische evidentie van het model, onderzoeken die met name door de ontwerpers van het

model zelf zijn uitgevoerd, en op de beperkingen, die deels ook door Kintsch en Van Dijk (vgl. o a. Kintsch & Van Dijk, 1978, Van Dijk & Kintsch, 1983) zelf zijn aangegeven. Zo is het model alleen toepasbaar op teksten met een duidelijke structuur. Ook bestaat er weinig duidelijkheid over hoe het inhoudelijk of semantisch schema het leesproces stuurt en over hoe het inferentieproces verloopt (vgl. Aarnoutse, 1982)

Het informatieverwerkingsmodel van Boekaerts

Een derde interactieve benadering is te vinden in het informatieverwerkingsmodel van Boekaerts (1982a, 1982c, 1987a). We geven dit model hieronder in figuur 2.3 weer en lichten het in het kort toe.



Figuur 2.3 Het informatie verwerkingsproces (vgl. Boekaerts, 1982c).

De *input*, ofwel de informatie die binnenkomt, valt in het model uiteen in verbale informatie (taal) en niet-verbale informatie (beelden). De verbale (gesproken of geschreven) informatie wordt door de luisteraar of lezer

verwerkt door deze te koppelen aan zijn linguïstische kennis. Dit is de kennis die de lezer of luisteraar heeft van de taal waarin de boodschap wordt aangeboden. Dit kan zijn moedertaal zijn of een vreemde taal. Deze kennis wordt in het model voorgesteld als sleutelachtige figuurtjes en losse elementen die in een *databank* liggen opgeslagen. Deze databank is op een soort lopende band gemonteerd. De code waarin de input is gegoten, dat wil zeggen de moedertaal of een vreemde taal, bepaalt welk gedeelte van de lopende band of databank als een soort filter wordt geschoven tussen de input en de werkruimte die achter de databank ligt. De 'sleutels' representeren bekende combinaties van letters, woorden of woordgroepen die globaal en automatisch worden herkend als een soort 'Gestalt' of 'patroon'. Voorbeelden van combinaties van letters die als orthografisch regelmatig worden gezien, zijn de Nederlandse combinatie 'SCHRIJ', de Engelse combinatie 'THREA' of de Spaanse combinatie 'ESP'. Deze bekende lettercombinaties, woorden of woordgroepen worden rechtstreeks verbonden met informatie in de kennisdomeinen van de lezer of luisteraar en bevorderen daardoor top-down verwerking. De losse elementen staan voor nieuwe of weinig gebruikte woorden en woordcombinaties die analytisch-lineair ofwel letter voor letter en woord voor woord gedecodeerd (moeten) worden.

Het proces van begrijpend lezen speelt zich af in de werkruimte, een hypothetische ruimte waarin informatie samenkomt uit twee richtingen, namelijk 1) vanuit de input via de databank en 2) vanuit een of meerdere kennisvelden geactiveerd in het lange-termijngeheugen. De wolkjes boven de werkruimte zijn representaties van die kennisvelden. Het gaat hierbij om zowel algemene als episodische en planmatige kennis (vgl. 2.1.1). In een aantal kennisvelden wordt relevante conceptuele, episodische en planmatige kennis geactiveerd. Dit activeringsproces verloopt automatisch via de herkenning van de sleutelbegrippen in de linguïstische boodschap. De geactiveerde kennis wordt in de werkruimte gebracht en gehanteerd als een soort intern model van de werkelijkheid (een minitheorie op grond waarvan predicties kunnen worden gemaakt, acties worden ondernomen, beschrijving en verklaringen kunnen worden gegeven). Tegelijkertijd wordt de verbale informatie ook *linguïstisch geanalyseerd* op verschillende niveaus (woord, woordgroep, zin). Bij een geoefend lezer, die de woordenschat van de taal en de regels van de grammatica beheerst, verloopt dit 'parsing' proces autonoom, waardoor bij het oppervlakkig analyseren van de boodschap niets van de verwerkingscapaciteit die zo beperkt is, verloren gaat. In de werkruimte worden de produkten van de bottom-up processing route gekoppeld aan en betrokken op de produkten van de top-down processing route. Bij een minder vlotte lezer of iemand die de

woordenschat en/of de grammatica van een vreemde taal niet beheerst, moet de centrale verwerkingseenheid het ontledingsproces en het betekenisverleningsproces bewust uitvoeren.

Boekaerts (1982a, 1982c, 1987a) stelt dat er een duidelijk onderscheid gemaakt moet worden tussen automatische en bewuste informatieverwerking: alle informatie wordt eerst preattentief verwerkt alvorens geselecteerd te worden voor bewuste verwerking, opslag in het lange-termijngeheugen en/of het antwoordsysteem.

Behalve het proces van begrijpen zijn in dit model dan ook opgenomen het integratieproces, waarbij informatie wordt opgenomen in het lange-termijngeheugen via het tussengeheugen, en het productieproces, waarbij informatie wordt geproduceerd.

De luisteraar of lezer probeert de boodschap of input te begrijpen door, zo zegt Boekaerts (1982a, 1982c), een beroep te doen op:

1. de verbale informatie die in de tekst of boodschap wordt gepresenteerd;
2. de kennis die reeds in het lange-termijngeheugen aanwezig is;
3. de context waarin de boodschap wordt gegeven.

Een beroep doen op de eerste soort informatie impliceert een bottom-up ofwel tekstgestuurd verwerken (vgl. 2.2.1), terwijl gebruik maken van de kennis die reeds in het lange-termijngeheugen aanwezig is, neerkomt op een top-down ofwel kennisgestuurde verwerking (vgl. 2.2.2). De luisteraar of lezer kan ook op grond van aanwijzingen uit de context de input begrijpen. Boekaerts maakt een onderscheid tussen twee soorten context, namelijk de linguïstische en de extra-linguïstische context. De linguïstische of talige context kan bestaan uit bijvoorbeeld de titel van een tekst, uit aanwijzingen bij de tekst of uit informatie in voorafgaande of volgende zinnen of alinea's. Extra-linguïstische context kan worden geleverd door non-verbaal gedrag, zoals mimiek of gebarentaal, door visuele informatie bij tekst of gesprek, door extra aanwijzingen vanuit de omgeving of door kennis die de luisteraar of lezer kan activeren uit zijn geheugen, zoals bijvoorbeeld kennis over de specifieke situatie, over vergelijkbare gevallen en over de spreker of schrijver. Contextuele informatie beïnvloedt het begrijpen van verbale informatie op twee verschillende manieren, namelijk: zij verschaft de luisteraar of lezer extra input en vergemakkelijkt daarmee zowel het maken van een linguïstische analyse als het localiseren van relevante schemata die in het geheugen liggen opgeslagen. Bovendien helpt informatie uit de context, samen met de kennis die in het lange-termijngeheugen ligt opgeslagen, onduidelijkheden en onzekerheden op te lossen, voorspellingen te doen

en afleidingen of inferenties te maken. De gunstige invloed van linguïstische en extralinguïstische context wordt aangetoond door verscheidene onderzoekers (vgl. Boekaerts, 1982a).

Bovengenoemde drie typen van informatieverwerking, dat wil zeggen tekstgestuurd, kennisgestuurd en beïnvloed door de context, verlopen parallel aan elkaar en beïnvloeden elkaar. Hoe de onderlinge verhouding tussen deze drie soorten van informatieverwerking is, of met andere woorden, welk type informatieverwerking overheerst, hangt af van de mate waarin de lezer of luisteraar vertrouwd is met de inhoud van de informatie die wordt aangeboden en de code of taal waarin die wordt aangeboden. Is zijn voorkennis groot en wordt er weinig nieuwe informatie aangeboden, dan zal er meer sprake zijn van top-down verwerking. Is dat niet het geval en is er veel nieuwe informatie zonder context, dan zal de balans doorslaan in de richting van bottom-up verwerking. Wordt er veel nieuwe informatie aangeboden maar in een rijke extra-linguïstische en linguïstische context, dan zal de luisteraar of lezer gemakkelijker en sneller de aangeboden informatie kunnen verwerken. Boekaerts (1982a) verwijst voor empirische ondersteuning van deze theorie naar onderzoeken van Marslen-Wilson (1975, 1976), waarin de zogenaamde 'clausal'-hypothese werd verworpen ten gunste van het zogenaamde 'on-line interactive' model. Deze onderzoeken toonden aan dat de luisteraar of lezer niet wacht tot het einde van een zinsdeel ('clause') om de betekenis van dat zinsdeel te interpreteren zoals werd verondersteld door de 'clausal' hypothese. Bij het horen of lezen van het eerste woord van een zinsdeel blijkt hij al te starten met de interpretatie van dat zinsdeel (het zogenaamde 'on-line interactive' model). Danks (1980, vgl. ook Boekaerts 1982a) oppert dat beide hypothesen, zowel het 'on-line interactive' model als de 'clausal' hypothese, geldig zijn: de luisteraar of lezer begint met het interpreteren van de betekenis van woorden en zinnen meteen al vanaf het eerste woord van de zin, maar wacht tot aan het einde van een 'functioneel compleet zinsdeel' (een term die werd geïntroduceerd door Carroll, Tannenhaus & Bever, 1978) om tot een definitieve interpretatie te komen. De veronderstelling van Danks (1980) komt overeen met de onderzoeken van Clark (1975), Clark & Schunk (1980) en Van Dijk en Kintsch (1983), die aantoonde dat bij het begrijpen van informatie de lezer al in een vroeg stadium alle betekenissen van woorden, zinnen en zinsdelen tot zijn beschikking heeft en dat al deze betekenissen gelijktijdig ertoe bijdragen om het herkennen en het interpreteren van de betekenis van een woord dat de lezer niet kent, te vergemakkelijken. Als er meer dan een interpretatie mogelijk is, wordt er een keuze gemaakt op grond van contextuele informatie.

2.4 Conclusies

Aan het einde van dit hoofdstuk, waarin we verschillende opvattingen over informatieverwerking bespraken, kunnen we de volgende conclusies trekken. De eerste conclusie is dat we op grond van de door ons bestudeerde literatuur en onderzoeksgegevens een keuze voor een interactieve benadering van het informatieverwerkingsproces maken en wel om de volgende redenen. De interactieve benadering komt tegemoet aan bezwaren tegen een strikte bottom-up benadering van het informatieverwerkingsproces. Zij gaat er namelijk van uit dat de informatieverwerker, in ons geval de lezer, de binnenkomende informatie op meerdere niveaus tegelijk analyseert. Bovendien laat zij ruimte voor de rol van inhoudelijke en talige voorkennis van de kant van de informatieverwerker. Ook aan de strikte bezwaren tegen een top-down opvatting van het informatieverwerkingsproces komt zij tegemoet door ervan uit te gaan dat de binnenkomende informatie uit de tekst wel degelijk de verwachtingen en voorspellingen van de informatieverwerker kan (bij)sturen. Een tweede conclusie is dat elk van de drie besproken voorbeelden van interactieve benaderingen voordelen en nadelen biedt. Zo is de schematheorie weliswaar empirisch getoetst maar theoretisch nog onvoldoende uitgewerkt. Bovendien is deze theorie eenzijdig gericht op het "knowing that" in plaats van op het "knowing how" en besteedt nauwelijks aandacht aan informatieve teksten. Het model Kintsch & Van Dijk is ook empirisch getoetst, maar is alleen maar toepasbaar op teksten met een duidelijke structuur. Ook is onvoldoende duidelijk hoe het inhoudelijke schema het leesproces stuurt en hoe het informatieproces verloopt. Het informatieverwerkingsmodel van Boekaerts is weliswaar nog niet empirisch getoetst, maar biedt wel ruimte voor het specifieke karakter van begrijpend lezen in een vreemde taal. Bovendien ruimt het model plaats in voor verschillen in informatieverwerking tussen (groepen van) lezers. Aangezien dit onderzoek is gericht op begrijpend lezen in een vreemde taal en uitgaat van verschillen tussen groepen van lezers in contextgebruik, zullen we van dit model gebruik maken voor de beschrijving van het proces van begrijpend lezen in een vreemde taal.

Tot nog toe hebben wij geen onderscheid gemaakt tussen begrijpend lezen in de moedertaal en begrijpend lezen in een vreemde taal. Tussen beide zijn er, behalve een groot aantal overeenkomsten, ook aanzienlijke verschillen. Op deze verschillen en overeenkomsten zullen we in het derde hoofdstuk ingaan.

3.0 Inleiding

Tussen begrijpend lezen in de moedertaal en begrijpend lezen in een vreemde taal bestaan veel overeenkomsten. In wezen is het proces van informatieverwerking hetzelfde in beide gevallen koppelt de lezer de informatie uit de tekst aan zijn eigen kennis, doordat er een wisselwerking plaatsvindt tussen tekstgestuurde of 'bottom-up' verwerking en kennisgestuurde of 'top-down' verwerking. De mate waarin de ene of andere verwerking domineert, is van lezer tot lezer verschillend en hangt af van de kwaliteit en de hoeveelheid informatie uit de context, van de hoeveelheid en de aard van nieuwe informatie uit de tekst en van de kennis en vaardigheden waarover de lezer beschikt. Om inzicht te krijgen in de overeenkomsten en verschillen tussen begrijpend lezen in de moedertaal en in de vreemde taal is het nuttig een onderscheid te maken tussen kennis en vaardigheden. Het eerste gedeelte van hoofdstuk drie gaat over verschillen in kennis (3.1.1). We zullen in dit eerste gedeelte ingaan op de rol van verschillen in linguïstische of taalgebonden kennis op orthografisch, semantisch en syntactisch gebied voor begrijpend lezen. Vervolgens zullen we de invloed van verschillen in conceptuele kennis tussen moedertaal en vreemde taal op begrijpend lezen bespreken aan de hand van twee onderzoeken. Daarna komen de verschillen tussen begrijpend lezen in de moedertaal en begrijpend lezen in een vreemde taal aan bod (3.1.2).

Het tweede gedeelte van hoofdstuk drie gaat over de variabele die centraal staat in dit onderzoek, namelijk contextgebruik. Nu is contextgebruik niet specifiek voor begrijpend lezen in een vreemde taal en had daarom ook in het vorige hoofdstuk besproken kunnen worden. Meer nog dan bij begrijpend lezen in de moedertaal lijkt gebruik maken van de context om de betekenis van onbekende woorden af te leiden van belang voor begrijpend lezen in een vreemde taal. Daarom behandelen we deze variabele in dit hoofdstuk. Eerst zullen we in 3.2.1 het begrip context nader omschrijven en een onderscheid maken in soorten context. In 3.2.2 zullen we nagaan hoe belangrijk kennis van de context en vaardigheid in het gebruik maken van deze kennis zijn.

Het derde gedeelte van het hoofdstuk is gewijd aan verschillen die er zijn tussen lezers in een vreemde taal voor wat betreft kennis van de verschillende soorten context en de vaardigheid om daarvan gebruik te maken.

We sluiten het hoofdstuk af met conclusies in 3.4.

3.1 Verschillen tussen begrijpend lezen in de moedertaal en in een vreemde taal

3.1.1 Verschillen in kennis

Een belangrijk, zo niet het belangrijkste, verschil tussen begrijpend lezen in de moedertaal en begrijpend lezen in een vreemde taal is dat noch taalgebonden of *linguistische kennis* noch de beschikbaarheid daarvan gelijk is.

Nu zijn de verschillen in schrift tussen moedertaal en vreemde taal, zolang het bij deze laatste gaat om een Romaanse of Germaanse taal, meestal niet groot. Hooguit zijn er enkele afwijkende letters, zoals in het Duits de ß (=dubbele s), in het Frans de ç (=cedille) of in het Spaans de ñ (=nj). Anders ligt de zaak, wanneer er sprake is van een geheel of gedeeltelijk ander schrift dan in Romaanse of Germaanse talen. Dit is bijvoorbeeld het geval bij Russisch met zijn Cyrillische letters of bij Chinees of Japans, waar sprake is van geheel andere karakters. Leerlingen moeten dan eerst opnieuw 'technisch' leren lezen, voordat er sprake kan zijn van begrijpend lezen.

Ook al is het schriftbeeld tussen moedertaal en vreemde taal nagenoeg gelijk, dan nog heeft de lezer in die vreemde taal daar niet veel aan. Immers, de combinaties van letters leveren vaak woorden op waarvan hij de betekenis niet kent. Met name op dit gebied, het *semantische* terrein, zullen de verschillen in kennis noodzakelijkerwijze aanzienlijk zijn. Yorio (1971) hield een enquête onder dertig Spaanstalige lezers van Engels als vreemde taal en kwam tot de conclusie dat gebrek aan woordenschat voor deze lezers de meest ernstige handicap was bij begrijpend lezen in die vreemde taal.

Ook op het gebied van de *syntaxis* kan er sprake zijn van aanzienlijke verschillen tussen moedertaal en vreemde taal. Zo staat het bijvoeglijk naamwoord in het Spaans achter het zelfstandig naamwoord, wanneer het een onderscheidende functie heeft, wat meestal het geval zal zijn, terwijl het bijvoeglijk naamwoord in het Nederlands altijd voor het zelfstandige naamwoord staat. Een ander voorbeeld is dat in het Duits naamvallen en bijbehorende verbuigingen bewaard zijn gebleven, terwijl die in het Nederlands nagenoeg verdwenen zijn. De syntactische verschillen kunnen zelfs zo groot zijn dat er sprake is van een geheel andere benadering van het taalsysteem in de vreemde taal. Dit heeft ertoe geleid dat bijvoorbeeld Russische onderzoekers in navolging van hun leermeester Gal'perin ervoor pleiten dat de leerlingen die een vreemde taal als Engels, Russisch of Duits leren, eerst de moedertaal leren zien door een Engelse, Russische of Duitse bril. In de aldus

gevormde cognitieve schema's laten zich de nieuwe taalvormen gemakkelijk voegen (vgl. Carpay, 1975). Voor een soortgelijke benadering van grammaticale problemen in het Spaans pleitte Bull (1965) in de jaren vijftig en zestig in de Verenigde Staten van Amerika. Hij stelde voor om bij de behandeling van grammaticale problemen, zoals *ser* versus *estar*, het *gebruik van verleden tijden* en van de *subjuntivo* versus de *indicativo*, te vertrekken vanuit een analyse van de wijze waarop een native-speaker van het Spaans de werkelijkheid ziet ("the Spaniard's way of organizing reality and sending messages", p. 151). Deze benadering van Bull en anderen die hem volgden, heeft geleid tot concrete vernieuwingsprojecten van het onderwijs van Spaans in de Verenigde Staten, zoals die gestalte hebben gekregen in leergangen als *Spanish for communication* en *Communicating in Spanish*.

Opvattingen als die van Bull en de bovengenoemde Russische onderzoekers lopen parallel aan de zogenaamde 'Sapir-Whorf' hypothese, die uitgaat van de gedachte dat taal functioneert als een soort filter en dat de wijze waarop mensen de werkelijkheid ervaren, bepaald wordt door de taal die zij spreken (vgl. Stern, 1983).

Behalve verschillen in linguïstische kennis kunnen er ook *verschillen* zijn in *conceptuele kennis*. Deze kennis wordt in de literatuur over informatieverwerking en lezen ook wel kennis van de wereld genoemd. Hoeveel invloed verschillen in dit soort kennis kunnen hebben op begrijpend lezen in een vreemde taal, blijkt uit het onderzoek van Johnson (1981). Bij zesenvestig Iraanse studenten die Engels studeerden op een Amerikaanse universiteit, onderzocht zij de effecten van complexiteit van de Engelse taal en de effecten van de culturele herkomst van proza op het begrijpen van teksten in het Engels. Zij liet de helft van de proefpersonen twee verhalen in het Engels lezen. Deze verhalen waren niet bewerkt. Het ene verhaal kwam uit de Iraanse folklore en het andere verhaal was afkomstig uit de Amerikaanse folklore. De andere helft van de proefpersonen las dezelfde verhalen in een bewerkte versie. Deze bewerking hield in dat de teksten veel minder moeilijke woorden en minder complexe zinnen bevatten. Het begrijpen van de teksten werd getoetst met behulp van recalls en meerkeuzevragen. Om een vergelijking te kunnen maken tussen native en niet-native lezers werden de recalls en de vragen ook voorgelegd aan negentien Amerikaanse proefpersonen die de teksten hadden gelezen. De recalls en de antwoorden op de meerkeuzevragen lieten zien dat de Iraanse studenten het verhaal uit hun eigen land beter begrepen dan het Amerikaanse verhaal, of dit laatste nu bewerkt was of niet. Ook de Amerikaanse studenten begrepen het verhaal uit hun eigen folklore, ook in een niet bewerkte versie, beter dan het Iraanse verhaal, of dat laatste nu bewerkt was of niet.

Voor beide groepen lezers bleek overigens dat zij bewerkte versies van verhalen waarvan de culturele achtergrond hen vreemd was, beter begrepen dan niet bewerkte versies. Het onderzoek van Johnson wijst uit dat de culturele herkomst van een tekst van invloed is op het begrip van die tekst door de lezer, omdat deze culturele herkomst de mate van redundantie van die tekst voor de lezer bepaalt. Het blijft overigens bij het onderzoek van Johnson de vraag in hoeverre culturele herkomst en bijvoorbeeld kennis van de woorden in een tekst los van elkaar staan. Het probleem van het gebrek aan kennis van woorden dat Yorio (1971) constateerde en waar wij eerder in dit hoofdstuk over spraken, zou wel eens in belangrijke mate kunnen worden veroorzaakt door gebrek aan vertrouwdsheid met de culturele achtergrond van een tekst in een vreemde taal.

Een ander onderzoek naar het belang van conceptuele kennis van begrijpend lezen in een vreemde taal is dat van Wolff (1985). Hij voerde een onderzoek uit onder 350 leerlingen in hun vierde, vijfde en zesde leerjaar Engels. Daarvoor maakte hij gebruik van teksten die in bekende onderzoeken vanuit een schema- en scripttheoretische benadering waren voorgelegd aan moedertaallezers. Wolff ging als volgt te werk. De leerlingen kregen een van de volgende twee versies te horen en te zien door middel van video. De eerste versie (A-versie) bestond uit een tekst waarin in zeer algemene bewoordingen en zonder verwijzing naar specifieke personen of zaken verslag werd gedaan van bijvoorbeeld het sluiten van een huwelijk op het stadhuis. In de tweede versie (B-versie) werd een illustratie toegevoegd, bijvoorbeeld een tekening van een echtpaar in gesprek met iemand in de zaal waar ook andere personen aanwezig zijn. Uit deze illustratie kon worden opgemaakt wat het thema of onderwerp van de tekst was; in ons voorbeeld het sluiten van een huwelijk. De leerlingen moesten de inhoud van de tekst navertellen in hun moedertaal. Van de geluidsopnames hiervan werden protocollen gemaakt. Deze protocollen werden geanalyseerd aan de hand van het originele script van alle handelingen die werden uitgevoerd bij de gebeurtenis; in ons voorbeeld het huwelijk op het stadhuis. Beoordeeld werd hoeveel uitspraken leerlingen deden en wat voor uitspraken ze deden. De protocollen van de abstracte A-versie en de concrete B-versie werden met elkaar vergeleken door na te gaan welke de verschillen waren tussen de leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar wat betreft aantal en kwaliteit van de inferenties.

De leerlingen die de concrete versie met illustratie hadden, bleken veel vaker het thema of onderwerp van de tekst te kunnen weergeven dan de leerlingen die de abstracte versie hadden. De leerlingen met de concrete B-versie bleken ook veel meer inferenties te kunnen maken die

direct te maken hadden met het originele script van de huwelijksluiting. Verder bleek dat bij de leerlingen met de meeste jaren onderwijs in Engels ook de meeste abstracte en concrete uitspraken voorkwamen. Wolff trok uit deze gegevens de conclusie dat voor het begrijpen van een tekst in een vreemde taal het, meer nog dan in de moedertaal, van belang is te weten over welk onderwerp de tekst gaat. Problemen als gevolg van een tekort aan taalkennis kunnen hierdoor ook worden gereduceerd. Als lezers of luisteraars weten over welk onderwerp de tekst gaat, zijn zij niet alleen beter in staat om onbekende elementen uit de tekst af te leiden, maar kunnen zij zelfs de inhoud van de tekst begrijpen zonder de betekenis van al die onbekende elementen te hoeven afleiden. Leerlingen die het onderwerp van de tekst niet kunnen achterhalen, maken zeer veel inferenties die niets te maken hebben met de inhoud van de tekst. Dat komt, doordat het oproepen van scripts of schemata bij hen niet wordt ingeperkt. Als leerlingen weten wat het onderwerp is, wordt het oproepen van scripts of schemata gestuurd en verloopt het proces van begrijpen veel economischer. De lezer of luisteraar compenseert zo zijn tekorten aan talige kennis en dat is vooral van belang in de eerste fase van het onderwijs in die taal. Omdat Wolff, anders dan Johnson, geen vergelijking maakte tussen begrijpend lezen in de moedertaal en begrijpend lezen in een vreemde taal, is zijn conclusie dat conceptuele kennis nog belangrijker is voor begrijpend lezen in een vreemde taal dan voor begrijpend lezen in de moedertaal, voorbarig. De enige conclusie die hij kan trekken op grond van zijn gegevens, is dat conceptuele kennis ook belangrijk is voor begrijpend lezen in een vreemde taal.

De aanwijzingen uit het onderzoek van Johnson (1981) dat conceptuele kennis van belang is voor begrijpend lezen in een vreemde taal, hebben implicaties voor de keuze van onderwerpen van teksten en de behandeling ervan in het vreemde-talenonderwijs. Elke keuze van een tekst plaatst leergangauteur en docent steeds weer voor een dilemma. Zij moeten informatie geven over land en volk van de vreemde taal, maar als zij kiezen voor een tekst waarin deze informatie als leerstof is verwerkt, wordt het leren lezen in die vreemde taal vertraagd. Immers, de leerlingen kunnen dan hun tekorten aan talige kennis niet compenseren door gebruik te maken van hun inhoudelijke kennis. We zullen hierop in hoofdstuk vier terugkomen.

3.1.2 *Verschillen in vaardigheid*

Behalve verschillen in kennis tussen lezen in de moedertaal en lezen in een vreemde taal zijn er ook *verschillen in vaardigheid*, omdat de lezer

in de vreemde taal, en zeker de beginnende lezer, andere vaardigheden of strategieën hanteert dan wanneer hij leest in zijn moedertaal

We zagen dat binnen het model van Boekaerts de kennis waarover de lezer beschikt, wordt voorgesteld als 'sleutels' voor de woorden of groepen van woorden die bekende en vertrouwde begrippen uitdrukken en 'losse elementen' voor de woorden of groepen van woorden die nieuwe of weinig gebruikte begrippen representeren. De bekende en vertrouwde woorden of groepen van woorden (de 'sleutels') kunnen globaal en automatisch worden herkend als een soort patroon. Hiervoor is een holistische en niet bewuste strategie nodig. De losse elementen ofwel de onbekende of weinig gebruikte woorden of groepen van woorden vereisen een analytisch-lineaire strategie van letter voor letter en woord voor woord lezen. Deze strategie verloopt bewust. Omdat bij lezen in een vreemde taal vaak nieuwe en niet vertrouwde woorden of groepen van woorden moeten worden opgenomen, zal er vooral sprake zijn van deze laatste, bewust verlopende analytisch-lineaire strategie. Bij lezen in de moedertaal zal, zeker voor de meer ervaren lezer, vooral sprake zijn van de globale, holistische en automatisch werkende strategie.

Het gevolg van deze verschillen in strategie is dat de lezer in de vreemde taal, evenals trouwens de beginnende en zwakke lezer in de moedertaal, zich constant voor een dilemma geplaatst ziet aan het einde van een functioneel complete zin of 'episode' kan de 'werkruimte' niet worden 'schoongemaakt', omdat er nog geen interpretatie van de betekenis heeft plaatsgevonden. Als de lezer ertoe overgaat om het onbewust verlopende proces van decoderen de helpende hand te bieden door extra aandacht te besteden aan specifieke letters, woorden, syntactische eigenaardigheden en dergelijke, zal hij terugvallen op een woord voor woord lezen. Dit kan een vermindering of totaal verlies aan informatie tot gevolg hebben (Boekaerts, 1982a). Aanwijzingen hiervoor vinden we ook bij Yorio (1971). De lezers die hij enquêteerde, hadden namelijk telkens het gevoel de draad kwijt te raken, ook al leken zij te begrijpen wat zij lazen.

Het lezen in een vreemde taal wordt niet alleen bemoeilijkt, doordat de lezer over minder kennis beschikt en doordat hij een andere strategie moet gebruiken dan wanneer hij leest in de moedertaal. Er is ook nog een derde probleem waaraan lezers in een vreemde taal het hoofd moeten bieden, namelijk *de interferentie van kennis en strategieën vanuit lezen in de moedertaal*.

Interferentie is een begrip dat reeds door Ebbinghaus, de grondlegger van de zogenaamde 'associatiepsychologie', aan het einde van de vorige eeuw werd geïntroduceerd onder de naam "Hemmung" ('remming'). Door Van Parreren (1970) wordt dit begrip als volgt

gedefinieerd:

Wij spreken van interferentie in die gevallen waarin de selectieve reactivering van een systeem niet of niet helemaal slaagt, wanneer dus sporen uit een verkeerd systeem worden geactualiseerd, of althans door activiteitstoename van het verkeerde systeem de actualisering van sporen uit het juiste systeem wordt belemmerd (p.173).

Moedertaal en vreemde taal beïnvloeden elkaar en het kan zelfs zo zijn dat een vreemde taal invloed uitoefent op een andere vreemde taal. Dit kan allerlei fouten tot gevolg hebben. Om interferentiefouten te voorspellen maakt men gebruik van de zogenaamde 'contrastieve analyse', die een onderdeel is van de contrastieve taalkunde. Deze contrastieve taalkunde heeft van het analyseren van overeenkomsten en verschillen tussen de talen haar object van onderzoek gemaakt. Vooral in de zestiger jaren zijn er in de Verenigde Staten verschillende contrastieve studies verschenen waarin het Engels met andere talen werd vergeleken. Zo hebben bijvoorbeeld Stockwell en Bowen (1965) en Stockwell, Bowen en Martin (1965) een uitgebreide en diepgaande vergelijking gemaakt tussen Engels als moedertaal en Spaans als vreemde taal met het doel mogelijke fouten en leermoeilijkheden te voorspellen. De pretentie om fouten en leermoeilijkheden te voorspellen, de zogenaamde 'sterke claim', heeft de contrastieve analyse echter niet kunnen waarmaken. Fouten zijn lang niet alleen toe te schrijven aan de verschillen tussen talen, maar kunnen allerlei oorzaken hebben. Dit groeiend inzicht heeft geleid tot een pleidooi voor foutenanalyse waarin contrastieve analyse een meer bescheiden rol speelt, de zogenaamde 'zwakke claim'. Voor meer informatie over contrastieve analyse en foutenanalyse in het vreemde-talenonderwijs, verwijzen wij naar Van Els et al (1977, 1984) en naar Van Weeren (1980).

Interferentie van kennis uit de moedertaal bij lezen in een vreemde taal treedt vooral op wanneer in de vreemde taal en in de moedertaal woorden, zinsdelen of zinnen sterke gelijkenis hebben, maar toch iets anders betekenen. Een bekend voorbeeld vormen de 'faux amis' of 'false friends': woorden die net iets anders betekenen dan op grond van gelijkenis met het Nederlands kan worden aangenomen. Het benadrukken van deze 'false friends' heeft overigens als schadelijk neveneffect dat de leerlingen helemaal niet meer vertrouwen op hun kennis uit de moedertaal, terwijl deze, zeker bij sterk verwante talen, hulp kan bieden. Een voorbeeld van een ander soort interferentie, namelijk syntactische interferentie, geeft Westhoff (1981a). Met een passage uit het HAVO-examen Duits van 1975 wisten de meeste leerlingen van een klas waar deze tekst besproken werd, geen raad, omdat ze als hypothese

hadden dat *Sie* nominatief en dus onderwerp van de zin was:

Packard klagt, dass viele Kinder sieben- bis achtmal die Schule wechseln müssten. *Sie* trifft ein Wohnungswechsel oft besonders hart (p 87).

Dit soort interferentie, zo stelt Westhoff, treedt vooral op, wanneer de tekst voor de lezer geen duidelijke informatie bevat die hem noopt een eventuele foutieve hypothese te herzien. De kans dat een foute veronderstelling door 'tegeninformatie' wordt herzien, is in een vreemde taal over het algemeen kleiner, omdat de tekst voor de lezer veel meer onbekende woorden bevat dan in zijn moedertaal. Interferentie van kennis uit de moedertaal op syntactisch niveau komt dan ook vaak voor. Een ander voorbeeld van syntactische interferentie is dat Nederlanders of Duitsers die Spaans leren lezen, vaak in de problemen komen, doordat ze een verkeerd woord of zinsdeel als onderwerp kiezen op grond van de verwachting dat het onderwerp expliciet genoemd moet worden, zoals in hun moedertaal gebeurt. Zij geven er zich dan geen rekenschap van dat het Spaans, evenals het Latijn, het persoonlijk voornaamwoord meestal 'verstopt' in de werkwoordsvorm. De kans op een dergelijke foutieve ontleding van de zin wordt groter, naarmate de lezer weinig of geen tegeninformatie in de rest van de zin of tekst ziet staan. Een lezer in een vreemde taal, en vooral een beginnend lezer in die taal, zal tekort schieten in kennis en de op deze kennis gebaseerde vaardigheid. Om deze tekorten te compenseren zal hij de ontbrekende kennis moeten aanvullen en zo efficiënt mogelijk gebruik dienen te maken van de kennis waarover hij beschikt. In 3.2 zullen we daar verder op ingaan aan de hand van de begrippen context en contextgebruik.

3.2 Context en contextgebruik bij begrijpend lezen in een vreemde taal

3.2.1 Soorten context

Van Dale (1976) geeft als grondbetekenis van het begrip 'context' "samenhang" of "verband". Een andere betekenis die er vaak aan wordt gegeven, is die van "kader", in de zin van voorkennis over de situatie of omgeving waarin een bepaalde gebeurtenis zich voordoet of waarin een spreker of schrijver zich bevindt. Wildman en Kling (1979) relateren beide betekenissen van het woord context aan begrijpend lezen en maken een onderscheid tussen algemene context en locale context. Bij begrijpend lezen, zo zeggen zij, maakt de lezer gebruik van voorkennis over het onderwerp van de tekst, ook wel de *algemene context* genoemd, en van de omgeving van het woord in de zin, ook wel de *locale context* genoemd. Omdat zij zich richten op semantische anticipatie bij lezen,

beperken Wildman en Kling deze locale context tot het semantisch gebied zonder andere soorten context, zoals de syntactische en de lexicale context, in aanmerking te nemen. Wij sluiten ons aan bij het onderscheid dat Wildman en Kling maken tussen algemene en locale context, maar we breiden de locale context, dat wil zeggen het verband van het woord in de zin, uit tot andere soorten context, zoals lexicale en syntactische. We zullen in deze paragraaf de begrippen context en contextgebruik bij begrijpend lezen in een vreemde taal verder specificeren en in de volgende paragraaf ingaan op het belang van contextgebruik voor begrijpend lezen in een vreemde taal.

Seibert (1945) onderzoekt de voorwaarden waaronder het mogelijk is de betekenis van onbekende woorden in een vreemde taal op te maken uit de context. Hij komt tot een classificatiesysteem van contextaanwijzingen waarin hij vijf soorten aanwijzingen onderscheidt, namelijk woordassociatie, zinsstructuur, associatie van ideeën, deductie en aanwijzingen die gevonden worden in de betekenis van een paragraaf of hele tekst.

Cziko (1977) onderscheidt drie soorten informatie uit de context: syntactische, semantische en tekstuele. Aanwijzingen van *syntactische* aard komen voort uit de regels van de desbetreffende taal, bijvoorbeeld dat het lidwoord 'de' meestal gevolgd zal worden door een zelfstandig naamwoord. Aanwijzingen van *semantische* aard komen voort uit de betekenis van de woorden die aan het desbetreffende woord voorafgaan (of, zo voegen wij er aan toe, erop volgen), bijvoorbeeld dat de woorden 'De jongen' aan het begin van een zin hoogstwaarschijnlijk gevolgd zullen worden door een zin met daarin een werkwoord waarin een handeling wordt beschreven die de jongen uitvoert of een toestand waarin de jongen verkeert. *Tekstuele* aanwijzingen uit de context zijn aanwijzingen die worden geleverd door het onderwerp van de tekst, bijvoorbeeld dat alle zinnen in een tekst over 'Langlaufen' op een of andere manier te maken zullen hebben met dat onderwerp.

Schouten-van Parreren (1981a) en Schouten-van Parreren en Hoogendoorn (1983) onderscheiden vijf gebieden van contextgebruik. Zij noemen deze gebieden overigens niveaus, omdat er volgens hen uit hun analyses van de manier waarop proefpersonen te werk gaan, zou blijken dat er sprake is van een hiërarchische ordening: de lezer kan alleen maar op een hoger niveau adequaat te werk gaan, als hij op het lagere niveau of op de lagere niveaus geen problemen heeft. De niveaus die zij onderscheiden, zijn:

1. het *syntactisch* niveau. de lezer gaat na hoe de zin grammaticaal in elkaar zit en welke functie het onbekende woord in de zin heeft,

2. het *semantisch* niveau: de lezer gaat na wat hij kan zeggen over de inhoud van de zin en voegt daaraan toe wat hij zelf al weet over die inhoud;
3. het *lexicaal* niveau: de lezer gaat na welke informatie het onbekende woord zelf, en met name de stam in dat woord, oplevert,
4. het *wereldkennisniveau*: de lezer gaat na wat hij kan zeggen over het onderwerp van de tekst en voegt daaraan toe wat hij zelf hierover al weet;
5. het *stilistisch* niveau: de lezer gaat na of de betekenis van het woord die hij op grond van zijn activiteiten op de vorige niveaus gevonden heeft, stilistisch in de rest van de tekst past.

Wat Cziko tekstuele context noemt en Schouten-van Parreren het wereldkennisniveau, werd door ons eerder in aansluiting op Wildman en Kling (1979) *algemene context* genoemd. Wat we, eveneens in aansluiting op Wildman en Kling (1979), *locale context* hebben genoemd, kunnen we nu onderverdelen in *syntactische*, *semantische*, *lexicale* en *stilistische* context.

Samengevat onderscheiden wij dus de volgende soorten context:

1. de *algemene* context: de kennis die de lezer heeft over het onderwerp van de tekst;
2. de *locale* context: de context rond het onbekende woord in de zin. Deze locale context kan verder worden onderverdeeld in:
 - a. de *syntactische* context, ofwel de informatie die de syntactische relatie tussen het onbekende woord en andere woorden in dezelfde zin of daarbuiten oplevert,
 - b. de *semantische* context, ofwel de informatie die de betekenisrelatie tussen het onbekende woord en andere woorden in dezelfde zin of daarbuiten oplevert;
 - c. de *lexicale* context, ofwel de informatie die de vorm van het woord of de samenstellende delen ervan opleveren;
 - d. de *stilistische* context, ofwel de informatie die de stijl van de tekst oplevert voor de keuze van de juiste betekenis van het woord.

3.2.2 Het belang van contextgebruik voor lezers in een vreemde taal

Er zijn een aantal argumenten die het *belang van contextgebruik* in het algemeen voor begrijpend lezen in een vreemde taal ondersteunen.

De woordenschat van de lezer in een vreemde taal zal ontoereikend zijn om alle woorden die hij tegenkomt, te herkennen en te begrijpen. Het steeds opzoeken van deze onbekende woorden in een woordenboek

onderbreekt het leesproces. Bovendien blijft de lezer op deze manier steeds afhankelijk van hulp van buitenaf, terwijl hij pas tot deze hulp zijn toevlucht zou moeten nemen, als dat strikt noodzakelijk is. Dat is bijvoorbeeld het geval, als de betekenis van het woord niet uit de context valt af te leiden. Gebruik maken van de context werkt bovendien tijdsbesparend, omdat de lezer veel minder woorden in het woordenboek hoeft op te zoeken. Zijn leestempo en vermoedelijk ook zijn plezier in lezen worden groter. Als hij woorden in het woordenboek moet opzoeken, zal de informatie uit de context hem helpen om zich een globaal idee over woordsoort en betekenis te vormen, zodat hij gemakkelijker de juiste keuze kan maken uit de verschillende mogelijke betekenissen die het woordenboek geeft.

Door de betekenis van het onbekende woord af te leiden uit de context zal hij bovendien nieuwe woorden leren. Deze veronderstelling wordt ondersteund door de onderzoeksresultaten van Saragi, Nation en Meister (1978), die vonden dat veel nieuwe woorden vanzelf werden geleerd door deze woorden in de context aan te bieden. Op deze manier leert de lezer de verschillende betekenissen die woorden kunnen hebben, al naargelang de context waarin ze voorkomen.

Voor Goodman (1967, 1973) en Smith (1973, 1978), voorstanders van de psycholinguïstische of top-down benadering, is contextgebruik, door hen genoemd 'guessing ability' ofwel 'raadvaardigheid', essentieel voor leesvaardigheid. Terwijl deze auteurs zich voornamelijk richten op lezen in de moedertaal, stelt Westhoff (1981a) dat deze 'guessing ability' ook een centrale plaats inneemt bij lezen in een vreemde taal.

Cziko (1977) stelt dat goede lezers in de moedertaal zich onderscheiden door kennis van semantische, syntactische en tekstuele (in onze termen 'algemene') aard en door een goed gebruik van deze soorten context. Beginnende lezers in een vreemde taal zullen, zo veronderstelde hij, relatief veel moeite hebben goed gebruik te maken van aanwijzingen uit de context. Deze veronderstelling werd bevestigd door zijn onderzoek. In een vergelijking tussen drie groepen vreemde-taalleerders, beginners, halfgevorderden en gevorderden in Frans, en een groep native-speakers van die taal, vond hij dat de gevorderden en de native-speakers significant beter gebruik maakten van aanwijzingen uit de context dan de beginners en de halfgevoerde leerlingen.

Voor het belang van gebruik maken van de context om de betekenis van onbekende woorden in een vreemde taal af te leiden zijn er dus directe en indirecte argumenten. *Directe* argumenten zijn dat de lezer nooit alle woorden kan kennen, dat het steeds opzoeken van onbekende woorden in een woordenboek het leesproces onderbreekt, het leestempo van de lezer verlaagt en zijn leesplezier vermindert. *Indirecte*

argumenten zijn dat de lezer door contextgebruik nieuwe woorden leert en dat de context hem eventueel helpt om de juiste keuze te bepalen uit de mogelijke betekenissen die het woordenboek geeft

Er zijn ook aanwijzingen voor het *belang van de verschillende soorten context* voor begrijpend lezen in een vreemde taal. Naar de invloed van kennis van de algemene context of inhoudelijke voorkennis op het verwerken van informatie in het algemeen is veel onderzoek gedaan. Vooral binnen de schematheorie is er veel empirische evidentie voor het belang van voorkennis. We verwijzen hiervoor o.a. naar de onderzoeken van Anderson, Spiro en Anderson (1977), Pichert en Anderson (1977), Spilich, Vesonder, Chiesi en Voss (1979), die wij zullen bespreken in paragraaf 3.3. In die paragraaf zullen we ook ingaan op het nog schaarse onderzoek naar de invloed van kennis van de algemene context op begrijpend lezen in een vreemde taal.

In de literatuur wordt onder de *syntactische context* ook vaak verstaan kennis van de structuur van de tekst en het gebruik maken van deze kennis. Kennis van de syntactische context en vaardigheid in het gebruik maken van deze soort context is van groot belang voor begrijpend lezen, zo toont Cziko (1977) aan. We zullen op zijn onderzoek verder ingaan in paragraaf 3.3. Ook Seiffert (1968) stelt dat betekenisloze zinnen die wel een syntactische structuur vertonen, sneller gelezen worden dan zinnen waarbij dat niet het geval is. We vinden ook empirische evidentie voor het grote belang van gebruik van de syntactische context in het onderzoek van Levin, Grossman, Kaplan en Yang (1972).

Dat kennis van de betekenis van woorden, de *semantische context*, en vaardigheid om gebruik te maken van deze kennis van groot belang zijn voor begrijpend lezen, ligt voor de hand. Ook Aarnoutse (1982) vond hoge correlaties tussen kennis van woorden en verschillende deelvaardigheden van begrijpend lezen die hij onderscheidde. Geldt dit voor begrijpend lezen in de moedertaal, ook bij het lezen van teksten in een vreemde taal is dit het geval. Eerder in dit hoofdstuk haalden we de conclusie van Yorio (1971) aan dat het gebruik van kennis van woorden verreweg het grootste probleem was van de vreemde-taalleerders die hij enquêteerde. Sciarone (1979) geeft allerlei argumenten voor het belang van woordkennis in het vreemde-talenonderwijs. Hij verwijst daarvoor onder andere naar onderzoek van Klare (1974) naar de leesbaarheid van teksten, waaruit blijkt dat het woord, en vooral de betekenis van het woord, een grote voorspellende waarde heeft voor de leesbaarheid van teksten. Ook Sim en Bensoussan (1979) en Westhoff (1981a) tonen het belang aan van het gebruik van de semantische context. Deze onderzoeksgegevens worden ondersteund door de

resultaten uit onderzoek met behulp van hardop-denkmethoden (Hosenfeld, 1977, 1979, Schouten-Van Parreren, 1981a, 1985).

De vorm van het woord of lexeem kan veel informatie geven over de betekenis en de plaats van het woord in de zin. Zo zal in een vreemde taal het herkennen van werkwoorden in de zin en het onderscheid maken tussen de stam, de uitgang en eventuele voorvoegsels als het gaat om samengestelde werkwoorden, veel kunnen bijdragen aan het interpreteren van vorm en inhoud van een zin. Hetzelfde geldt voor zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden die meestal worden afgeleid van deze bijvoeglijke naamwoorden. Gebruik maken van de *lexicale context* kan met name veel informatie opleveren, als de lezers van een vreemde taal een verwante taal als moedertaal hebben of als zij gebruik kunnen maken van een verwante taal die zij eerder hebben geleerd. Uit de literatuur hierover (Westhoff, 1981a; Van Parreren, 1981; Schouten-Van Parreren & Hoogendoorn, 1983) blijkt echter dat lezers in een vreemde taal nog al eens ten onrechte veel vertrouwen hebben in een eenmaal gemaakte *lexicale analyse*. Informatie uit de omringende context op syntactisch en semantisch gebied wordt zelfs 'aangepast' aan een eenmaal gemaakte hypothese. Schouten-Van Parreren en Hoogendoorn (1983) geven als mogelijke verklaring hiervoor dat de woordvormen optreden als zogenaamde 'veldfactoren' die als vanzelf sterke, maar vaak verkeerde, associaties oproepen.

3.3 Verschillen tussen lezers op het gebied van begrijpend lezen en contextgebruik in een vreemde taal

3.3.1 Verschillen tussen lezers op het gebied van begrijpend lezen in het algemeen

In cognitief-psychologische benaderingen wordt het proces van begrijpend lezen gewoonlijk onderscheiden in een drietal componenten die parallel lopen aan het onderscheid tussen woord, zin en tekst: woordherkenning, interpretatie en integratie van zinnen en verwerking van tekst (vgl. o.a. Golinkoff, 1976; Perfetti, 1977; Perfetti & Lesgold, 1977, Seegers, 1980, 1985). Deze indeling vinden we ook terug in het informatieverwerkingsmodel van Boekaerts (1982a, 1982c) dat we in hoofdstuk twee introduceerden. Zij onderscheidt de volgende sub-componenten of niveaus:

1. het niveau van *woordherkenning*, voorgesteld als de 'sleutels' en 'losse elementen' op de databank die respectievelijk globaal en analytisch-lineair worden ontsleuteld;

2. het niveau van *analyse* op lexicaal, semantisch en syntactisch gebied, in de werkruimte in het model beschreven als de linguïstische analyse die gelijktijdig op de verschillende niveaus van letter, woord, woordgroep en tekst plaatsvindt;
3. het niveau van *tekstverwerking*, waarin de reeds gedeeltelijk geanalyseerde informatie wordt vastgehouden in het kortetermijngeheugen en wordt gekoppeld aan reeds aanwezige kennis in het tussengeheugen.

In het model van Boekaerts worden deze laatste twee niveaus of subcomponenten samengenomen in één integraal proces van begrijpend lezen. Het proces van begrijpend lezen speelt zich af in de werkruimte waarin informatie samenkomt uit twee richtingen, namelijk vanuit tekst en vanuit de kennisvelden die worden geactiveerd. In het model worden deze kennisvelden voorgesteld als wolkjes die door de informatie uit de tekst worden geactiveerd.

Verschillen tussen lezers zijn het gevolg van verschillen in voorkennis van inhoudelijke en talige aard en van verschillen in wijze van informatieverwerking (Boekaerts, 1982c). Dit komt overeen met wat Seegers (1980) opmerkt naar aanleiding van modellen van het proces van begrijpend lezen als die van Golinkoff (1976), Perfetti (1977), Perfetti en Lesgold (1977), namelijk dat deze modellen geen onderscheid maken tussen kennis en de vaardigheden of strategieën die op deze kennis zijn gebaseerd. Lezen is, zo stelt Seegers, de toepassing van vaardigheden of strategieën op grond van de kennis waarover men beschikt.

Verschillen tussen lezers kunnen meer of minder groot zijn. Cromer (1970) maakte een onderscheid tussen het 'deficit' type, de lezer die tekort schiet in kennis en vaardigheden op alle drie de niveaus of subcomponenten die we boven noemden, en het 'difference' type, de lezer die vooral moeite heeft op het tweede en derde niveau, namelijk dat van linguïstische analyse en van koppeling van de binnenkomende informatie aan reeds aanwezige kennis. Boekaerts (1982a) wijst op de samenhang tussen dit onderscheid en globale verschillen in strategieën tussen vreemde-taalleerders. Zij onderscheidt twee strategieën, namelijk de *F (A) strategie*, waarin 'Fluency' belangrijker is dan Accuracy, tegenover de *A (F) strategie*, waarin Accuracy belangrijker is dan Fluency. De *F (A) strategie* kweekt een schema-based of kennisgestuurde, holistische of globale perceptie aan met nadruk op de inhoud, de context en extra informatie uit bijvoorbeeld illustraties bij een tekst of uit de situatie. Deze strategie is ook gericht op het vormen en toetsen van hypothesen over de inhoud van een tekst. De *A (F) strategie* kweekt een 'input-based' of tekstgestuurd verwerken van

informatie aan die tot gevolg heeft dat de luisteraar of lezer eerder geneigd is het leesproces te onderbreken om te zoeken naar grammaticale of lexicale kennis of deze te verifiëren. Dit sluit ook aan bij de bevindingen van Naiman, Fröhlich, Stern en Todesco (1978; vgl. ook Stern, 1983; McDonough 1981) over de voorkeur van goede vreemde-taalleerders voor een vloeiend produceren van taal boven een foutenvrije productie.

Het onderscheid in de twee bovengenoemde strategieën en de bevindingen van Naiman et al. (1978) suggereren dat er wellicht sprake is van persoonsgebonden strategieën van vreemde-taalleerders die in elke situatie op dezelfde manier te werk gaan. Het gaat echter om de twee uitersten van een continuüm waartussen zich minder grote verschillen in strategieën bevinden.

Aanwijzingen dat de verschillen tussen lezers vooral te wijten zijn aan *verschillen in stadia van leesvaardigheid* en veel minder aan bepaalde stabiele persoonskenmerken, vinden we in het onderzoek van Van der Leij en Van Doorn (1981) over aanvankelijk lezen in het moedertaalonderwijs. Evenals Kanselaar (1976) stellen zij voor om bij het aanleren van kennis en vaardigheden uit te gaan van een analyse van het stadium waarin een leerling zich bevindt. Dit sluit aan bij wat Boekaerts (1982a) zegt over het belang van het analyseren van het begingedrag van de leerlingen voor wat betreft hun cognitieve capaciteit en hun niveau van beheersing van een bepaalde vaardigheid.

De bovengenoemde aanwijzingen en conclusies samenvattend, kunnen we constateren dat zwakke lezers tekortschieten in kennis en de daarop gebaseerde vaardigheden, dat hun tekort geheel ('deficit'- type) of gedeeltelijk ('difference'-type) kan zijn en dat het verschil tussen goede en zwakke lezers een gevolg is van een verschillend stadium van leesvaardigheid en veel minder van bepaalde stabiele persoonskenmerken.

Lezers kunnen ook in andere opzichten verschillen. Dat ambiguïteitstolerantie, ofwel het kunnen tolereren van onzekerheid, een belangrijke rol lijkt te spelen bij begrijpend lezen in een vreemde taal, kunnen we opmaken uit de opmerkingen van Hosenfeld (1979) over het zelfconcept van de leerling, van Been (1980) over het kunnen tolereren van onzekerheid en de bereidheid om fouten te maken en van Westhoff (1981a) over het nemen van aanvaardbare risico's. In een deelonderzoek tijdens de inventarisatiefase van ons onderzoek vatten we deze variabelen samen onder de noemer *zelfvertrouwen*. Vanuit theorieën over prestatiemotivatie en faalangst (vgl. Veenman & Bergen, 1979; Bergen, 1981) en over het gevoel van controle over leren (vgl. Wang, 1981) construeerden wij op basis van de situatiespecifieke angsttest (SSAT) van Bergen (1981) een vragenlijst om zelfvertrouwen bij het afleiden van

de betekenis van weggelaten woorden uit de context te achterhalen (vgl. Van der Meijden, 1984). De vragenlijst omvatte vragen naar de inschatting van de eigen bekwaamheid in het lezen van dit soort teksten, naar angst voor het niet kunnen, naar evaluatieve gevoelens en naar psycho-fysiologische bijverschijnselen van angst.

Andere variabelen die van belang lijken te zijn voor lezen in een vreemde taal en die we in een eerdere publicatie (vgl. Van Esch, Hermans & Bergen, 1983) inventariseerden, zijn *attitude* tegenover een vreemde taal en *interesse in het onderwerp van een tekst*. Van Hauwermeiren (1975) stelt dat een tekst begrijpelijker wordt, naarmate hij boeiender is en vice-versa. Als men geboeid wordt, overwint men gemakkelijker de moeilijkheden die een tekst biedt, en wat gemakkelijker is, leest men liever dan wat moeilijk is. Dat interesse vooral van belang is bij het lezen van moeilijke teksten stellen Fass en Schumacher (1978) vast. Geldt dit al voor lezen in de moedertaal, des te meer zal het gelden voor lezen in een vreemde taal, waar de moeilijkheden voor de lezer vanwege zijn tekorten aan kennis van en vaardigheid in die taal nog groter zullen zijn. Onderzoek naar de invloed van het persoonskenmerk interesse voor het onderwerp van een tekst in een vreemde taal zal overigens worden bemoeilijkt, doordat het bijna onmogelijk zal zijn om deze variabele te isoleren van een ander persoonskenmerk, te weten inhoudelijke voorkennis, en van het tekstkenmerk moeilijkheidsgraad.

3.3.2 Verschillen tussen lezers in contextgebruik

In 3.3.1 stelden we dat verschillen tussen lezers te wijten zijn aan verschillen in kennis en vaardigheden en dat zwakke lezers geheel of gedeeltelijk tekortschieten in kennis en vaardigheden. We nemen dit onderscheid in kennis en vaardigheden als uitgangspunt voor ons onderzoek naar verschillen tussen lezers in contextgebruik.

Aanwijzingen dat een dergelijk onderscheid zinvol is voor onderzoek naar contextgebruik vinden we bij Hosenfeld (1979). Volgens haar verschillen leerlingen zowel in kennis van woorden als in hun vaardigheid om onbekende woorden te raden. Zij onderscheidt twee soorten raden, namelijk raden met behulp van de context en raden zonder gebruik te maken van de context. De zogenaamde 'contextual guesser' raadt niet lukraak, maar haalt syntactische en semantische informatie uit de context om het aantal alternatieven voor de betekenis van het onbekende woord te verkleinen. Hosenfeld maakt een onderscheid tussen wel twintig strategieën van de 'contextual guesser'. De rode draad tussen deze veelheid aan strategieën is dat, hoe meer kennis de

lezer heeft van de context en hoe systematischer en efficiënter hij te werk gaat, hoe groter de kans op correct gebruik maken van de context is.

Empirische evidentie voor de invloed van verschillen tussen lezers in kennis van de *algemene context* en in het gebruik maken van deze kennis op de prestaties van begrijpend lezen in de moedertaal zien we o.a. bij Spilich et al. (1979), die vonden dat lezers met veel voorkennis van een bepaald onderwerp veel beter belangrijke informatie uit een tekst konden halen en onthouden dan lezers met weinig voorkennis. Bewijzen voor de effecten van dit soort verschillen tussen lezers op begrijpend lezen werden ook geleverd door onderzoeken naar de invloed die verschil in perspectief kan hebben op het begrijpen van teksten. Zo kregen in een experiment van Pichert en Anderson (1977) drie groepen proefpersonen dezelfde tekst te lezen maar elke groep vanuit een verschillend perspectief. De tekst beschreef de bouw, ligging en inboedel van een huis. Groep één moest de tekst lezen vanuit het gezichtspunt van een inbreker, groep twee vanuit het gezichtspunt van een potentiële koper en groep drie kreeg geen instructie over het perspectief van waaruit de tekst zou moeten worden gelezen. Al naargelang het perspectief bleken lezers bepaalde elementen in de tekst belangrijker te achten en beter te onthouden: voor de 'inbrekers' was een kleurentelevisie belangrijker, zodat de aanwezigheid daarvan door hen beter werd onthouden dan de omstandigheid dat een dak lekte, terwijl voor de 'huizenkopers' juist het omgekeerde gold. Een vergelijkbaar resultaat kwam uit een onderzoek van Anderson, Spiro en Anderson (1977). In dit experiment werd gebruik gemaakt van twee parallelteksten: een over een etentje in een restaurant en een over het winkelen in een supermarkt. In beide teksten kwamen achttien dezelfde voedsel-items voor die besteld c.q. gekocht werden door dezelfde personen in dezelfde volgorde. Bij de eerste tekst kregen de proefpersonen de indruk dat het ging om een etentje in een restaurant en bij tekst twee dat het ging om een supermarkt. Van de 'restaurant'-tekst hadden de lezers meer voedsel-items onthouden, wisten beter de volgorde van deze items en konden ook beter weergeven welk item bij welke persoon hoorde. De verklaring hiervoor is dat in een restaurant het aantal items waaruit men kan kiezen, veel beperkter is en bovendien de volgorde van deze items aan striktere voorwaarden gebonden is. Zo verschillen voorgerechten, hoofdgerechten en nagerechten duidelijk van elkaar. Deze twee experimenten, dat van Pichert en Anderson (1977) en dat van Anderson et al. (1977) naar de invloed van verschillen tussen lezen in perspectief, passen binnen de schematheorie die we in hoofdstuk twee bespraken, en ondersteunen ons

inziens de invloed van verschillen in inhoudelijke voorkennis, ofwel in kennis van de algemene context, op prestaties in begrijpend lezen.

Kennis van deze algemene context is nog iets anders dan vaardigheid in het gebruik ervan. Lezers kunnen in zowel het ene als het andere opzicht verschillen en deze verschillen hebben invloed op het begrijpen van een tekst. Schouten-Van Parreren (1981a) spreekt dan ook over drie soorten fouten op dit gebied, door haar overigens de context op wereldkennisniveau genoemd: fouten veroorzaakt doordat de kennis ontbreekt, fouten veroorzaakt doordat de nodige kennis wel aanwezig is maar niet functioneert, of fouten veroorzaakt doordat de aanwezige kennis te veel gewicht krijgt, wat het geval kan zijn bij recent verworven en/of emotioneel beladen kennis. Dus niet alleen de verschillen in inhoudelijke voorkennis maar ook in de manier waarop van deze voorkennis gebruik gemaakt wordt, heeft invloed op het begrijpen van een tekst. De manieren waarop lezers de nieuwe informatie van de tekst relateren aan reeds aanwezige kennis, kunnen erg uiteenlopen. Lezers maken namelijk hun eigen cognitieve bewerkingen of transformaties (vgl. Wittrock, 1982). Over het relateren van nieuwe informatie aan reeds aanwezige kennis bestaan verschillende theorieën, zoals de 'advance-organizer' theorie van Ausubel (1960), de voorstellen van Gagne (1977), de 'assimilatietheorie' van Mayer (1975), de 'given-new strategy' van Clark en Haviland (1974, 1977) en de eerder besproken schematheorie van Rumelhart en Ortony (1977).

De *advance-organizer theorie* van Ausubel (1960) gaat ervan uit dat het lezen en onthouden van nieuwe leerstof in verbale vorm kan worden vergemakkelijkt door middel van 'advance-organizers', ofwel inleidende teksten waarin voor de nieuwe informatie relevante begrippen worden aangeboden dan wel in herinnering worden geroepen. Het is als het ware een kapstok waaraan de lezer de kleren van de nieuwe informatie kan ophangen. Onderzoek naar het effect van advance-organizers heeft tegenstrijdige resultaten opgeleverd. Volgens Tierney en Cunningham (1984) is dit vooral te wijten aan het gebrek aan een duidelijk gespecificeerde operationele definitie van advance-organizers en aan het globale karakter van de vraagstellingen van veel onderzoek naar het effect van advance-organizers. Deze vraagstellingen houden onvoldoende rekening met de specifieke aard van leerstof en met uiteenlopende behoeften van leerders, zo stelden zij. Mayer (1982) komt in een overzichtsstudie tot de conclusie dat advance-organizers, mits ze aan een aantal voorwaarden voldoen, effect kunnen hebben.

Vergelijkbaar met de 'advance-organizer' theorie van Ausubel zijn de voorstellen van Gagné (1977) om voorkennis te activeren door middel van vragen die vooraf beantwoord moeten worden, het formuleren van

doelstellingen, het noemen van namen of 'labels' die verwant zijn met de leerstof die geleerd moet worden, en het in hun verband plaatsen van feiten die geleerd moeten worden. Dat lang niet alle methoden om voorkennis te activeren succesvol zijn, ligt volgens Schmidt (1981) aan het gegeven dat onderzoekers en ontwerpers van lesmateriaal zich onvoldoende afvragen welke cognitieve processen door de verschillende methoden worden beïnvloed. Wij voegen daaraan toe dat er ook nog onvoldoende inzicht is in individuele verschillen, niet alleen wat betreft kennis maar vooral ook wat betreft de manieren waarop deze kennis gekoppeld wordt aan nieuwe informatie.

Over de vraag hoe het koppelen van nieuwe informatie aan reeds bestaande voorkennis kan plaatsvinden, geven de 'given-new-strategy' theorie (Clark & Haviland, 1974, 1977; Clark & Clark, 1977) en de 'assimilatie'theorie van Mayer (1975) ons meer inzicht.

Clark en Haviland (1974, 1977) en Clark en Clark (1977) (vgl. ook Wessels, 1982; Boekaerts, 1982b) stellen dat om effectief te kunnen communiceren de spreker of schrijver verbanden moet kunnen leggen met de kennis waarover de luisteraar of lezer al beschikt. Luisteraars of lezers integreren nieuwe met oude informatie en wel in de drie stappen van de '*given-new strategy*':

1. vaststellen wat aanwezige ('given') voorkennis en wat nieuwe ('new') informatie is;
2. in het geheugen zoeken naar een propositie die overeenkomt met aanwezige voorkennis, de zogenaamde 'antecedent-propositie';
3. de nieuwe informatie in het geheugen integreren door deze toe te voegen aan de antecedent-propositie.

Wanneer er geen directe koppeling kan plaatsvinden tussen een antecedent-propositie, omdat er geen expliciete antecedent-propositie is, kunnen luisteraars of lezers inferenties of afleidingen maken uit hun voorkennis, zodat de nieuwe informatie toch kan worden gekoppeld aan aanwezige voorkennis (vgl. Wessels, 1982; Aarnoutse, 1982). Het ligt voor de hand dat lezers verschillen in hun vaardigheid om nieuwe informatie te koppelen aan aanwezige voorkennis en dat zij verschillen in hun vermogen om dit soort afleidingen te maken.

Een andere theorie over hoe de integratie van nieuwe informatie met reeds bestaande voorkennis tot stand komt is de *assimilatiethorie* van Mayer (1975), die voortbouwt op de theorie van Ausubel (1960). De Klerk (1979a) beschrijft de drie stadia volgens welke deze integratie tot stand komt, namelijk:

1. de receptiefase waarin de leerling informatie opneemt;
2. de fase waarin de voorkennis van de leerling ter sprake komt;
3. de integratiefase.

Over deze laatste fase merkt De Klerk op dat "Hoe meer relevante voorkennis in het cognitieve systeem (van de leerling) aanwezig is, des te gemakkelijker de integratie tot stand komt... Wat de leerling in het cognitieve systeem vindt, is o.a. afhankelijk van de instructie" (p. 40). Dus niet alleen de aard en de hoeveelheid van de nieuwe informatie, zoals bijvoorbeeld inhoud en lengte van de tekst, en de aanwezige voorkennis bepalen het uiteindelijke resultaat, zoals bijvoorbeeld het begrijpen van de tekst, maar ook de wijze waarop nieuwe informatie met aanwezige voorkennis wordt geïntegreerd.

Hoewel door verschillende auteurs een specifiek effect van het mobiliseren van voorkennis op begrijpend lezen in een tweede taal is verondersteld (vgl. Coady, 1979; Phillips, 1984), is empirische evidentie hiervoor nog schaars. Adams (1982) onderzocht dit effect bij twee groepen proefpersonen. De eerste groep bestond uit 124 studenten die Frans als vreemde taal leerden, en de tweede groep uit 174 studenten psychologie. Adams deed dit met behulp van de zogenaamde "script-activator". Deze script-activator bestond uit het vertrouwd maken van de lezers met de hoofdlijnen van het verhaal dat zij zouden gaan lezen. Adams bouwde hiermee voort op onderzoeken van o.a. Wittrock, Marks en Doctorow (1975), die vonden dat lezers in de moedertaal beter in staat waren de betekenis van onbekende woorden te achterhalen, als zij vertrouwd waren met het 'verhaal' van de tekst. De studenten Frans lazen het verhaal in het Frans, terwijl de psychologiestudenten het verhaal in hun moedertaal, Engels, lazen. Van beide groepen lazen sommige proefpersonen het verhaal met vooraf een script-activator, terwijl anderen alleen maar het verhaal lazen. Adams vond dat lezers met een script-activator significant meer woorden herkenden, zowel in de moedertaal als in de vreemde taal. Dat er geen significant interactie-effect was tussen de script-activator en de variabele taal, schrijft Adams toe aan het gegeven dat vreemde-taalleerders met een laag taalvaardigheidsniveau de resultaten vertroebelen: juist voor vreemde-taalleerders met een laag niveau van taalvaardigheid zou de script-activator extra effect hebben, zo veronderstelde zij. Deze veronderstelling komt overeen met de conclusies van Westhoff (1981a) dat juist vanwege de omstandigheid dat het taalvaardigheidsniveau bij lezen in een vreemde taal noodzakelijkerwijs gebrekkig is, het gebruik maken van inhoudelijke voorkennis centraal zou moeten staan in de training in begrijpend lezen. De veronderstelling van Adams lijkt in strijd te zijn

met de conclusies van Levine en Haus (1985), die het verschillend effect van veel of weinig voorkennis op begrijpend lezen in een vreemde taal, i.c. Spaans, onderzochten bij 200 High-School-leerlingen in het tweede en derde jaar dat zij deze taal leerden. Het begrip van de tekst, die een verslag inhield van een baseballwedstrijd, werd gemeten door een toets bestaande uit twaalf meerkeuze-items met twee soorten vragen, namelijk expliciete en impliciete. Een voorbeeld van een expliciete vraag is de volgende: "Los padres vencieron a los Dodgers" (De Padres versloegen de Dodgers met): a) 2-1; b) 2-0; c) 4-0; d) 9-6. Een voorbeeld van een impliciete vraag is: "La razón más probable de que este juego duró 3 horas y 8 minutos fue (De meest waarschijnlijke reden dat de wedstrijd 3 uur en 8 minuten duurde was):

- a. "el número de imparables (het aantal 'hits')
- b. el número de entradas o episodios (het aantal 'innings')
- c. la alta temperatura (de hoge temperatuur)
- d. la decisión del juez principal (de beslissing van de hoofdscheidsrechter)"

Om het antwoord (a) op deze vraag te vinden moest de lezer behalve van de informatie uit de tekst gebruik maken van inhoudelijke voorkennis over baseball. Het artikel gaf een verslag van een wedstrijd van negen innings met een totaal van zesentwintig hits en acht pitches. De lezer met voorkennis zou kunnen weten dat een voorgeschreven wedstrijd van negen innings lang zou duren vanwege de vele hits en, bijgevolg, de onderbrekingen die nodig waren om van pitcher te veranderen. Hij moest echter ook nog gebruik maken van informatie uit de tekst om andere oorzaken voor het lang duren van de wedstrijd uit te sluiten, zoals extra innings of vertraging vanwege het weer. De voorkennis van de lezer werd gemeten door negen meerkeuze-items in het Engels over de regels van baseball, die na het lezen van de tekst werden afgenomen. De leerlingen die tot drie vragen goed hadden van deze voorkennistoets, werden ingedeeld bij de groep met weinig voorkennis (in totaal 52 leerlingen), de leerlingen die acht of negen vragen goed hadden, werden ingedeeld bij de groep met veel voorkennis (in totaal 38 leerlingen). Van deze groep van in totaal 90 leerlingen waren 44 leerlingen derdejaars en 46 leerlingen tweedejaars. Levine en Haus kwamen weliswaar tot de conclusie dat het hebben van voorkennis van invloed is op de scores op zowel expliciete als impliciete vragen over een tekst, maar dat op impliciete vragen de groep met het hoogste niveau van taalvaardigheid significant hoger scoorde. Dat betekent, zo stellen de auteurs, dat taalvaardigheid wel eens veel belangrijker zou kunnen zijn dan

inhoudelijke voorkennis. Dit suggereert het tegenovergestelde van wat Adams veronderstelde, namelijk dat het niveau van taalvaardigheid er niet toe doet en zelfs dat leerlingen met een lager taalvaardigheidsniveau nog meer baat hebben bij het hebben van voorkennis. We moeten hierbij enkele kanttekeningen plaatsen. Allereerst twee kanttekeningen bij het onderzoek van Levine en Haus. De eerste betreft de criteriumvariabele voor begrijpend lezen die bestaat uit twaalf meerkeuzevragen, vier vragen die expliciet uit de tekst konden worden afgeleid, en acht vragen waarop het antwoord kon worden afgeleid uit een koppeling van de informatie uit de tekst en hun aanwezige voorkennis. Als we uitgaan van 25% raadmogelijkheid, moet worden vastgesteld dat er wel heel weinig vragen in beide categorieën en in totaal overblijven. De tweede kanttekening is dat het onderscheid in taalvaardigheid tussen klas twee en klas drie niet zo groot is als bijvoorbeeld tussen klas een en klas drie, zodat we niet kunnen spreken van een vergelijking tussen hoog en laag niveau van taalvaardigheid. De derde kanttekening betreft het verschil tussen inhoudelijke voorkennis die reeds geïntegreerd is in het informatieverwerkingssysteem van de lezer (in het onderzoek van Levine & Haus), en het aanbrengen van nieuwe inhoudelijke informatie of voorkennis met behulp van een script-activator (in het onderzoek van Adams). Dat zijn twee zaken die niet hetzelfde zijn.

Vooralsnog moet onze conclusie zijn dat we geen definitief antwoord kunnen geven op de vraag of het hebben van inhoudelijke voorkennis bij leerlingen met een lager niveau van taalvaardigheid meer effect heeft op de prestaties van leerlingen in begrijpend lezen in een vreemde taal dan bij leerlingen met een hoger niveau van taalvaardigheid. Wel kunnen we uit de onderzoeken van Wittrock, Marks & Doctorow (1975) en Adams (1982) concluderen dat verschillen in inhoudelijke voorkennis of algemene context ook en juist een belangrijke invloed uitoefenen op begrijpend lezen zowel in de moedertaal als in een vreemde taal en dat lezers verschillen in de mate waarin zij in staat zijn gebruik te maken van deze soort context.

Voor verschillen tussen lezers in het gebruik van de *locale context* bij begrijpend lezen in een vreemde taal zijn aanknopingspunten te vinden in de beschrijving van soorten fouten in het gebruik van de syntactische, semantische en lexicale context in onderzoeken als die van Cziko (1977), Hosenfeld (1979), Schouten-Van Parreren (1981a), Van Parreren en Schouten-Van Parreren (1982), Schouten-Van Parreren en Hoogendoorn (1983). Evenals bij de algemene context is het ook hier van belang een duidelijk onderscheid te maken tussen kennis van deze soorten context en vaardigheid in het gebruik maken van deze kennis. Individuele verschillen in contextgebruik zijn niet alleen het gevolg van het

ontbreken van kennis op semantisch, syntactisch en lexicaal gebied, maar ook van het niet of gebrekkig functioneren van deze kennis.

De meningen lopen uiteen over de vraag welk soort context het belangrijkste is bij begrijpend lezen in een vreemde taal. Het antwoord op deze vraag is voor ons belangrijk, omdat bij het gebruik maken van de invloedrijkste soort context de verschillen tussen de lezers in kennis en vaardigheden het meeste effect zullen sorteren. Cziko (1977) toonde aan dat lezers in een vreemde taal eerder gevoeligheid ontwikkelen voor het gebruik van syntactische aanwijzingen dan voor de twee andere soorten context die hij noemt, namelijk de semantische en de tekstuele. Onder tekstuele context verstaat hij de algemene context of inhoudelijke voorkennis. Onder syntactische context brengt hij ook de lexicale context onder. Als voorbeeld geeft hij het gebruik van overeenkomstige suffixen tussen Engels en Frans (zoals '-tion', '-ed', '-ible' en '-ly' in het Engels en '-tion', '-er', '-ieux' ('-ieuse') en '-ment' in het Frans) die als betrouwbare indicatoren fungeren, zelfs voor woorden die anders volledig onbekend zouden zijn.

Ulijn (1981) komt tot conclusies die lijnrecht lijken te staan tegenover die van Cziko "A safe conclusion could be that F(oreign) L(anguage) readers should develop mainly a conceptual strategy in reading a FL, since a syntactic strategy will include a thorough syntactic analysis which is superfluous for normal comprehension-oriented reading" (p. 157). De conclusies van Ulijn (1981), die overigens in een latere publicatie (Ulijn, 1984) worden genuanceerd, dat het leesonderwijs in de vreemde talen vooral gericht zou moeten zijn op oefeningen in woordverwerving en op het behandelen van allerlei lexicale problemen, lijken ons voorbarig. In het algemeen kunnen we nog geen antwoord geven op de vragen welke soort context het belangrijkste is voor begrijpend lezen in een vreemde taal en waar bijgevolg individuele verschillen in kennis en vaardigheden het meeste effect hebben. Alle soorten context spelen een rol en beïnvloeden elkaar: bijvoorbeeld vaststellen tot welke woordsoort een onbekend woord hoort, dat wil zeggen gebruik maken van de *lexicale* context, maakt het mogelijk dat het verband van het woord in de zin duidelijk wordt, ofwel dat de *syntactische* context hulp gaat bieden, zodat vastgesteld kan worden bij welke woorden het onbekende woord inhoudelijk hoort (de *semantische* context). Aanwijzingen voor deze *wisselwerking tussen de verschillende soorten context* vinden wij in de exploratieve onderzoeken naar contextgebruik met behulp van de hardop-denkmethode van Van Esch (1984b) en Van Bommel (1986). In deze onderzoeken zijn ook aanwijzingen te vinden dat er geen sprake is van een steeds terugkerende hiërarchische ordening van niveaus, zoals Schouten-Van

Parreren (1981a) veronderstelt, maar dat er sprake is van een volgorde die wisselt al naargelang de voorkennis van de lezer en al naargelang de context van het woord.

3.4 Concluesies

Aan het einde van dit hoofdstuk over begrijpend lezen en contextgebruik in een vreemde taal kunnen we de *conclusie* trekken dat er tussen begrijpend lezen in moedertaal en begrijpend lezen in een vreemde taal sprake is van overeenkomsten en verschillen. Een overeenkomst is dat in beide gevallen de lezer de informatie uit de tekst aan zijn eigen kennis relateert, doordat er een wisselwerking plaatsvindt tussen tekstgestuurde en kennisgestuurde verwerking. Er zijn echter ook verschillen en wel in kennis en de op deze kennis gebaseerde vaardigheid. De verschillen in kennis tussen moedertaal en vreemde taal op orthografisch, semantisch, syntactisch en conceptueel gebied hebben verschillen in vaardigheid tot gevolg. De lezer in een vreemde taal, en zeker de beginnende lezer in die taal, moet vanwege de vele onbekende woorden of groepen van woorden zijn toevlucht nemen tot een woord voor woord lezen. Dit vraagt veel van zijn verwerkingscapaciteit en aandacht en het gevolg is vaak een vermindering van of totaal verlies aan informatie. Begrijpend lezen in de vreemde taal kan ook worden bemoeilijkt door de interferentie van kennis en strategieën vanuit begrijpend lezen in de moedertaal.

In bovenstaande paragraaf maakten we een onderscheid in kennis en vaardigheid. De lezer in een vreemde taal, en zeker de beginnende lezer in die taal zal bij onbekende woorden of woordgroepen zijn tekorten in kennis en vaardigheid moeten compenseren. Dit kan hij door gebruik te maken van de context. Door gebruik te maken van de algemene context, dat wil zeggen van de inhoudelijke voorkennis over het onderwerp van de tekst, en van de locale (lexicale, semantische, syntactische en stilistische) context van het onbekende woord in de zin, kan hij achterhalen wat de betekenis van het onbekende woord of de onbekende woorden is. Contextgebruik bij het afleiden van de betekenis van onbekende woorden is een belangrijke variabele voor begrijpend lezen in een vreemde taal, zo is onze veronderstelling die door verder onderzoek zal moeten worden bevestigd.

Verschillen tussen lezers zijn vooral het gevolg van verschillen in kennis en vaardigheden en lijken veel minder te wijten aan stabiele verschillen in informatieverwerking. Ook lijken verschillen tussen lezers in zelfvertrouwen, attitude tegenover de vreemde taal en interesse in het onderwerp van de tekst van invloed te zijn op begrijpend lezen in een vreemde taal. In een aantal onderzoeken vonden we bovendien

aanwijzingen voor de invloed op begrijpend lezen van verschillen tussen lezers wat betreft kennis van de verschillende soorten context en wat betreft hun vaardigheid in het gebruik maken van deze kennis.

4.0 Inleiding

Knoers (1972) omschrijft het onderwijsleerproces als een proces waarin de leerstof in de interactie tussen leraar en leerling of leergroep functioneert als medium voor het bereiken van onderwijsdoeleinden. Aspecten die van belang zijn in dit onderwijsleerproces, zo zegt Knoers, zijn de setting (in de school, de klas of een onderwijsgroep in het algemeen), de methodische begeleiding door de leraar, de interactie tussen leraar en leerlingen- waarbij sprake moet zijn van een dialogische relatie- en de leerstof. Deze laatste zou niet alleen als medium moeten fungeren om met name cognitieve doeleinden te bereiken, maar zou moeten worden opgenomen in de *cognitieve structuur* van de leerlingen, dit is "het geïntegreerd geheel van hun kennis, inzichten en overtuigingen, waardoor die leerstof werkelijk functioneel wordt" (p. 7). Dit zou moeten gebeuren door de juiste leerervaringen te scheppen, waarbij methoden en middelen een belangrijke rol spelen. Een laatste aspect dat door Knoers wordt benadrukt, is de methodische begeleiding van het leerproces, waartoe ook de voorbereiding van de leerstof behoort: in tegenstelling tot wat in leerpsychologische experimenten wel gebeurt, namelijk dat gewerkt wordt met niet didactisch voorbereide leerstof, moet in het onderwijsleerproces de leerstof didactisch voorbereid zijn, dat wil zeggen zodanig gepresenteerd worden dat de leerling optimaal leert.

De definitie van het onderwijsleerproces die Knoers geeft, sluit aan bij cognitief-psychologische benaderingen zoals we die in hoofdstuk drie hebben beschreven. Deze benaderingen waren een reactie op enge behavioristische opvattingen over leren. Een vergelijkbare ontwikkeling in opvattingen over leren en onderwijzen in het algemeen zien we bij het leren en onderwijzen van vreemde talen. We zullen in 4.1 in het kort ingaan op deze ontwikkeling om een kader te hebben voor dit hoofdstuk over het leren en onderwijzen van contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal.

In de voorgaande hoofdstukken gaven we een beschrijving van het proces van begrijpend lezen in een vreemde taal en van de variabelen die daarbij een rol spelen. Hieruit kunnen niet zomaar conclusies worden getrokken voor het leren en onderwijzen van begrijpend lezen in een vreemde taal. Van Els et al. (1984) manen tot uiterste voorzichtigheid bij het direct toepassen van onderzoeksgegevens uit

hulpdisciplines als taalkunde, psychologie, onderwijskunde en pedagogiek op het onderwijs in moderne vreemde talen. Voorbeelden uit het recente en meer verre verleden van het vreemde-talenonderwijs laten zien dat hun waarschuwing terecht is. Onder invloed van het onderwijs in de klassieke talen, Latijn en Grieks, werd in de grammatica-vertaalmethode eenzijdig de nadruk gelegd op kennis van de grammatica, terwijl in de audiolinguale methode het analyseren van gesproken taal vanuit structuralistische opvattingen direct werd omgezet in een eenzijdige nadruk op vooral mechanisch spreekvaardigheidsonderwijs. Dat we voorzichtig moeten zijn met het direct toepassen van inzichten uit de taalkunde op het vreemde-talenonderwijs, blijkt wel uit een sprekend voorbeeld dat Van Els et al. (1984) geven. Het begrip 'aangeboren taalvermogen' (Language Acquisition Device) uit de Transformationeel Generatieve Grammatica kan leiden tot twee geheel verschillende en zelfs tegenovergestelde conclusies voor het vreemde-talenonderwijs: een mogelijke conclusie zou kunnen zijn dat het creëren van de rijke linguïstische omgeving, waar Chomsky ook over spreekt, voldoende is voor de vreemde-taalleerder, die op een inductieve manier, dat wil zeggen zelfontdekkend, het regelsysteem voor de vreemde taal zal leren; een andere, tegenovergestelde, conclusie kan zijn dat het veel beter is om op een deductieve manier, dat wil zeggen met behulp van expliciet geformuleerde regels, gebruik te maken van dat aangeboren taalvermogen van de vreemde-taalleerder.

Betekent het voorgaande dat we onderzoeksgegevens uit hulpdisciplines zoals taalkunde, psychologie, pedagogiek en onderwijskunde niet kunnen toepassen op het vreemde-talenonderwijs? Van Els et al. (1984) menen van wel, maar stellen dat de criteria voor wat toepasbaar is uit deze hulpwetenschappen, eerst en vooral door het vreemde-talenonderwijs zelf zouden moeten worden geleverd: welke hulpdiscipline het meest te bieden heeft, varieert voor elke fase van de didactische cyclus van het vreemde-talenonderwijs. In ons geval zouden we voor elk van de fases van het onderwijsleerproces van begrijpend lezen in een vreemde taal moeten nagaan wat we uit andere disciplines zouden kunnen gebruiken. Als we voor de fases van het onderwijsleerproces uitgaan van het vaak gehanteerde model 'Didactische Analyse' van Van Gelder (1953, vgl. ook De Corte et al., 1981), zouden we dus moeten nagaan welke implicaties we uit de voorgaande hoofdstukken en uit andere bronnen kunnen halen voor doelstellingen, beginsituatie, onderwijsleersituatie en evaluatie van het onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal. We zullen in 4.2 tot en met 4.5 ingaan op mogelijke implicaties voor deze componenten van het onderwijs in begrijpend lezen. In 4.6 trekken we conclusies. Deze conclusies

dragen een voorlopig karakter en zijn te beschouwen als onderdelen van een theorie over het leren en onderwijzen van begrijpend lezen in een vreemde taal die door verder onderzoek zou moeten worden getoetst. Met deze voorlopige conclusies sluiten we het theoretische deel van dit proefschrift af

4.1 Opvattingen over het leren van moderne vreemde talen

Behavioristische of connectionistische leertheorieën stellen dat taal een vorm van gedrag is die mensen aanleren zoals dieren gedrag aan kunnen leren volgens een zogenaamd 'SR-model': namelijk door te reageren met een response (R) op een stimulus (S) van buitenaf. Een ander belangrijk begrip binnen de SR-theorie is wat Skinner (1957) 'reinforcement' noemde. Positieve 'reinforcement', of bekrachtiging, leidt tot een grotere waarschijnlijkheid dat mens of dier het gewenste gedrag weer zal vertonen, terwijl negatieve 'reinforcement' deze waarschijnlijkheid doet afnemen. Volgens Skinner leren mensen zo ook een taal, doordat elke taaluiting volgt op een of andere verbale of niet-verbale stimulus. Belangrijke andere elementen in het leren van een taal, zo stellen Skinner en andere behavioristen, zijn imitatie en frequentie van de (taal)stimulus.

Op de behavioristische benadering zoals Skinner die voorstond, reageerde Chomsky (1959) door te stellen dat menselijk gedrag veel complexer is dan dierlijk gedrag en dat men bij het beschrijven en verklaren van taalgedrag eerst en vooral rekening moet houden met het aangeboren vermogen van de mens om een taal te leren. De *mentalistische benadering* van Chomsky benadrukte de mentale activiteiten van de taalleerder zelf en trok de rol van externe factoren als imitatie, frequentie van stimulus en reinforcement in twijfel door argumenten tegen het belang van deze drie sleutelbegrippen in de behavioristische benadering te verzamelen. Van Els et al. (1984) verwijzen echter naar verschillende onderzoeken waaruit blijkt dat vraagtekens gezet moeten worden bij het zonder meer verantwoordelijk stellen van deze drie elementen voor het leren van een vreemde taal. Zo blijkt dat kinderen niet alleen taaluitingen van hun ouders imiteren, maar ook zelf afwijkende taaluitingen produceren. Ook blijkt frequentie van de stimulus duidelijk minder invloed te hebben op de taalontwikkeling van kinderen dan behavioristen veronderstelden, terwijl er ook geen rechtstreekse relatie blijkt te bestaan tussen positieve reinforcement en grammaticaal correcte taaluitingen (vgl. hiervoor ook Koster & Matter, 1983).

Van Els et al. (1984) stellen dat de discussie tussen voorstanders van behavioristische opvattingen en de voorstanders van de mentalistische

opvattingen weinig heeft opgeleverd, omdat deze discussie voornamelijk bestond uit het belachelijk maken van elkaars aannames. De behavioristen zien de bijdrage van de leerder zelf aan het leerproces niet, terwijl de mentalisten praktisch ontkennen dat de linguïstische input en de omgeving een rol spelen in dit leerproces en over het algemeen weinig aandacht besteden aan het feitelijk verloop van taalontwikkeling.

In plaats van te kiezen voor de ene of de andere opvatting stelt de *'procedurele benadering'* dat zowel interne als externe factoren een rol spelen bij het leren van een taal en dat er sprake is van een wisselwerking tussen deze beide soorten factoren. Taalleerders hebben een cognitieve capaciteit om structuur te ontdekken in de taal om hen heen en zowel het begrijpen van taal als het zelf produceren van taal is gebaseerd op een zich voortdurend uitbreidend en veranderend systeem van manieren, of *'procedures'*, van ontdekken. Taalleerders zijn, met andere woorden, steeds bezig om de taal die zij opnemen, te organiseren en te bewerken. Dit blijkt uit het gegeven dat dezelfde linguïstische input door de verschillende manieren van bewerken van de onderscheiden taalleerders tot onderlinge verschillen in output kan leiden. Deze opvatting, de procedurele benadering van het leerproces, past binnen de procesgerichte cognitieve psychologie zoals die met name in de Verenigde Staten in de tweede helft van de zestiger jaren werd ontwikkeld. Wessels (1982) noemt de cognitieve psychologie de wetenschap van de informatieverwerking door de mens. De cognitieve psychologie heeft betrekking op de soort informatie die wij hebben opgeslagen en op de processen die nodig zijn bij het opnemen, verwerken, opslaan en gebruik maken van die informatie (pp. 1-2).

Toegepast op het onderwijs kunnen we spreken van een cognitieve onderwijspsychologie. De Klerk (1979a) stelt dat

kennis van leerstof als zodanig bij het vervaardigen van een instructieprogramma niet voldoende is. Men dient mede rekening te houden met de wijze waarop aangeboden informatie door de leerling verwerkt wordt. Bij het zoeken naar optimale onderwijsarrangementen zal veel meer aandacht besteed moeten worden aan de mogelijkheden (en beperkingen) van menselijke informatieverwerking (en dus aan de opname, verwerking, opslag, toepassing en weergave (reproductie) van de aangeboden informatie) en aan individuele verschillen in aanleg en capaciteiten die er tussen leerlingen bestaan. De onderwijspsychologie is erop gericht het inzicht in de onderliggende relaties tussen deze variabelen te vergroten (p. 19).

Een voorbeeld van cognitief-psychologisch onderzoek naar verschillen in

informatieverwerking is het Aptitude-Treatment-Interaction (ATI) onderzoek, een benadering die vooral eind jaren '70 en begin jaren '80 veel aanhangers had, maar die ook veel kritiek kreeg. Voor een overzicht van de ATI benadering verwijzen we naar De Klerk (1979a, 1982b) en Boekaerts (1982c), voor een discussie tussen voor- en tegenstanders naar Crombag (1979), De Klerk (1979b, 1982a, 1985), Boekaerts (1985) en Verhoeven (1979) en voor een toespitsing van ATI-onderzoek op het vreemde-talenonderwijs naar Van Esch (1981).

Wittrock (1982) benadrukt vooral het indirecte karakter van cognitieve benaderingen. Onderzoek van het onderwijs moet zich volgens hem richten op de relaties tussen, enerzijds, de cognitieve processen die bij leren een rol spelen en leerlingkenmerken als toeschrijving, motivatie, manieren van informatie opnemen, geheugen, cognitieve stijlen en cognitieve structuren en, anderzijds, de kenmerken van het onderwijs of leertaakvariabelen opgevat in de meest ruime zin van het woord. Leerlingen leren niet alleen door doen, door de gevolgen van hun daden te ervaren en door automatisch te reageren op stimuli uit hun omgeving (zoals vanuit behavioristisch standpunt wordt gesteld), maar ook door eigen cognitieve bewerkingen of transformaties van de leerstof, zoals gevolgtrekkingen die zij maken, voorstellingen die zij zich vormen, enz.

Uitgaan van een dergelijk, wat Wittrock noemt "generatief", model van leren, heeft de volgende implicaties:

- 1 Om de effecten van treatments of trainingsprogramma's te kunnen begrijpen, moeten we inzicht hebben in de wijze waarop leerlingen in het onderwijs informatie opnemen en verwerken.
- 2 De keuze van treatments hangt af van de aard van de leerstof en van de leerlingvariabelen. Zo kan bijvoorbeeld afhankelijk van beide factoren een keuze gemaakt worden tussen een meer inductieve en een meer deductieve benadering.
- 3 Treatments of trainingsprogramma's moeten leerlingen ook informatieverwerkingsstrategieën aanleren. Dat wil zeggen dat zij niet alleen leerstof moeten aanbieden en laten verwerken, maar leerlingen ook relaties moeten laten leggen tussen eigen kennis en ervaringen enerzijds en de leerstof anderzijds en wel door middel van zogenaamde "mentale" bewerkingen.

Volgens cognitief-psychologische benaderingen is de taalleerder voortdurend bezig de taal die hij opneemt, in zijn cognitief systeem of zijn 'cognitieve structuur' (vgl. Knoers, 1972) te verwerken en mentaal te bewerken. Dat is ook het geval bij het leren van begrijpend lezen in een vreemde taal. We zullen in 4.3 uitgebreider ingaan op de factoren in

de leerder die van invloed zijn op het leren van een vreemde taal en op het leren van begrijpend lezen in een vreemde taal. Eerst zullen we in 4.2 vanuit de beschrijving van het proces van begrijpend lezen in de vorige hoofdstukken doelstellingen trachten te formuleren voor het onderwijsleerproces in deze vaardigheid.

4.2 Doelstellingen

In hoofdstuk een concludeerden we dat onderzoek naar taalgebruikssituaties ons wel informatie geeft over de inhoud van doelstellingen voor leesonderwijs, maar dat die informatie weinig of niets duidelijk maakt over het gedragsaspect van die doelstellingen, dat wil zeggen over welke handelingen de leerling moet verrichten om te laten zien dat hij de doelstellingen heeft bereikt. Om daar meer zicht op te krijgen, zouden we eerst meer te weten moeten komen over de aard van het leesproces zelf.

In hoofdstuk twee hebben we verschillende benaderingen van begrijpend lezen besproken en hebben we een keuze gemaakt voor een interactieve benadering, die lezen opvat als een wisselwerking tussen tekstgestuurde of bottom-up verwerking en de verwerking die gestuurd wordt door de kennis van de lezer, de zogenaamde top-down verwerking. Binnen deze interactieve benadering hebben we het proces van begrijpend lezen beschreven met behulp van het model van Boekaerts (1982a, 1982c, 1987a). In dit model doet de lezer een beroep op drie soorten informatie, namelijk:

1. de verbale informatie in de tekst;
2. de kennis die reeds in het lange-termijngeheugen aanwezig is;
3. de context waarin de boodschap wordt gegeven.

Een beroep doen op verbale informatie betekent een bottom-up verwerking, terwijl gebruik maken van de kennis die reeds in het lange-termijngeheugen aanwezig is, neerkomt op een top-down of kennisgestuurde verwerking. De lezer kan ook op grond van aanwijzingen uit de context de input begrijpen. Boekaerts onderscheidt twee soorten context: de linguïstische of talige context, zoals de titel van een tekst of aanwijzingen uit zinnen of alinea's die voorafgaan of volgen, en de extra-linguïstische context, zoals visuele informatie bij een tekst of aanvullende kennis die de lezer kan activeren uit zijn geheugen. Deze drie typen van kennisverwerking, dat wil zeggen tekstgestuurd, kennisgestuurd en beïnvloed door de context, verlopen parallel aan elkaar en beïnvloeden elkaar, zo blijkt uit verschillende onderzoeken.

Het gewicht van elk van deze drie ten opzichte van de beide andere varieert en hangt af van de mate waarin een van deze drie typen de lezer meer informatie verschaft. Weet een lezer bijvoorbeeld al veel over het onderwerp van een tekst, dan zal er voornamelijk van een kennisgestuurde verwerking sprake zijn, naarmate hij er minder van weet, zal er meer sprake zijn van een tekstgestuurde verwerking. De lezer begint met het voorlopig interpreteren van de betekenis van woorden en zinnen meteen al bij het eerste woord van de zin, maar wacht tot aan het einde van een 'functioneel compleet zinsdeel' met een definitieve interpretatie van de betekenis. Hierbij maakt de lezer tegelijkertijd gebruik van alle informatie die letters, woorden, woordgroepen of zinsdelen, zinnen en tekst hem bieden. Door deze wederzijdse beïnvloeding is de lezer al in staat om tot een interpretatie te komen, lang voordat hij alle woorden van een zin heeft gelezen. Deze interpretatie is voorlopig en kan worden bijgesteld op grond van de informatie die volgt.

In hoofdstuk drie onderbouwden we onze opvatting dat er geen conceptueel verschil is in informatieverwerking tussen begrijpend lezen in de moedertaal en begrijpend lezen in de vreemde taal. Het leesproces is in beide gevallen een wisselwerking tussen tekstgestuurde en kennisgestuurde verwerking. Dat er desalniettemin een verschil bestaat tussen begrijpend lezen in een vreemde taal en begrijpend lezen in de moedertaal, is een gevolg van verschil in kennis en vaardigheid. Dit verschil in kennis en vaardigheid heeft belangrijke gevolgen voor het verwerken van informatie. Twee belangrijke factoren in de lezer die in aanmerking genomen dienen te worden om het verschil tussen begrijpend lezen in de moedertaal en begrijpend lezen in de vreemde taal te verklaren, zijn, zo zagen we in hoofdstuk drie, vertrouwdsheid en capaciteit van verwerking. Zolang de woorden en de woordgroepen voor de lezer vertrouwd zijn, verloopt het proces van lezen automatisch: het is niet nodig bewuste aandacht te reserveren om de inhoud van de tekst te interpreteren. Als de woorden vreemd zijn voor de lezer, moet hij overgaan tot bewuste verwerking. Aangezien bij leren lezen in een vreemde taal er vaak sprake van zal zijn dat de leerling woorden niet kent, zal hij terugvallen op woord voor woord lezen. Dit vraagt veel van zijn verwerkingscapaciteit en hij kan daardoor niet tot een definitieve interpretatie komen van de betekenis van wat hij leest. Anders gezegd, de lezer kan niet 'bijhouden' wat hij leest en 'verliest de draad'. We signaleerden dit in hoofdstuk drie met verwijzingen naar Boekaerts (1982a) en Yorio (1971).

In bovenstaande beschrijving van het leesproces staan drie begrippen centraal, namelijk ten eerste de wisselwerking tussen tekstgestuurde,

kennisgestuurde en contextuele informatieverwerking, ten tweede vertrouwde en ten derde capaciteit van verwerking. Deze drie begrippen kunnen ons helpen bij het formuleren van doelstellingen van het onderwijsleerproces van begrijpend lezen in een vreemde taal.

Om ervoor te zorgen dat de verwerkingscapaciteit van de leerling niet overbelast raakt, moet de leerling beschikken over zoveel mogelijk talige en niet-talige kennis én moet hij leren zo goed mogelijk gebruik te maken van deze kennis. Nu kan het bijbrengen van niet-talige kennis hooguit een indirect doel zijn van het onderwijs in begrijpend lezen al lezende verwerft de leerling kennis over allerlei onderwerpen. Bovendien speelt de niet-talige kennis bij lang niet alle soorten leesteksten een belangrijke rol. Dat is wel het geval bij talige kennis. Een belangrijke globale doelstelling van het onderwijsleerproces van begrijpend lezen in een vreemde taal, en dan ook met name in de aanvangsfase van dat onderwijs, is het *leren van zoveel mogelijk talige kennis*. Van deze eerste algemene doelstelling zijn de volgende subdoelstellingen af te leiden:

- 1 1. het leren van kennis van de vorm van woorden (lexicale kennis);
- 1.2. het leren van kennis van de betekenis van woorden (semantische kennis);
- 1 3 het leren van kennis van de functionele relatie tussen woorden in de zin (syntactische kennis);
- 1.4. het leren van kennis van de stijl van een tekst en van nuances in woordkeus (stilistische kennis).

Een tweede belangrijke globale doelstelling is het zo *goed mogelijk gebruik leren maken van de contextuele kennis waarover de leerling beschikt*. Van deze tweede algemene doelstelling zijn de volgende subdoelstellingen af te leiden, te weten:

- 2.1. het leren gebruik te maken van de algemene context;
- 2 2. het leren gebruik te maken van de lexicale context;
- 2 3. het leren gebruik te maken van de semantische context;
- 2.4. het leren gebruik te maken van de syntactische context;
- 2.5. het leren gebruik te maken van de stilistische context.

4.3 Beginsituatie

Voordat we ingaan op de factoren in de leerder die van invloed zijn op het leren van een vreemde taal en op het leren van begrijpend lezen in een vreemde taal, zullen we eerst een meer algemene vraag moeten

beantwoorden, namelijk wanneer in het onderwijs van een vreemde taal leerlingen zouden moeten beginnen met lezen. Naar deze vraag is nauwelijks onderzoek gedaan en het weinige onderzoek dat is verricht, heeft betrekking op het leren lezen van bilinguale kinderen (Hatch, 1973). We moeten volstaan met eigen inzichten en ervaringen (vgl. Van Esch, 1981) dat leerlingen met succes kunnen gaan lezen in een vreemde taal, als zij de belangrijkste regels van de verbuiging van naamwoorden, de vervoeging van werkwoorden- zeker in de tegenwoordige tijd- en de hoofdregels van de zinsbouw of syntaxis in ieder geval receptief beheersen. Is het enige of belangrijkste doel in het aanvangsonderwijs leesvaardigheid, dan zouden de leerlingen kunnen volstaan met wat we zouden kunnen noemen een 'receptieve grammatica', zodat zij in snel tempo de grammaticale basiskennis die zij nodig hebben, kunnen aanleren. Als dat niet het geval is, zal een uitgebreid leesprogramma pas dienen aan te vangen, als de leerlingen inzicht hebben in de hierboven genoemde basisregels. Voor wat betreft de woordenschat, ligt het anders. Als de leerlingen al beschikken over een behoorlijke woordenschat, zullen zij veel sneller kunnen lezen. Zij kunnen deze woordenschat echter ook uitbreiden door het lezen van teksten. Voorwaarden zijn wel dat de onbekende woorden in deze teksten zijn af te leiden uit de context en dat dezelfde onbekende woorden in meerdere teksten voorkomen in dezelfde of vergelijkbare betekenis, zodat er sprake is van herhaling en daardoor van beklijving bij de leerlingen. Als leerlingen woorden leren in teksten, wordt ook het bezwaar ondervangen van het leren van losse woorden zonder context. Tegen de nog steeds wijdverbreide praktijk van het van buiten laten leren van woorden zonder deze aan te bieden in een zinvolle context, zijn allerlei bezwaren van leerpsychologische, vakdidactische en praktische aard in te brengen, waar wij hier niet verder op zullen ingaan (vgl. Van Parreren 1969, 1970, 1981; Schouten-Van Parreren, 1980, 1985). Deze bezwaren worden overigens, voorzover ons bekend is, nog niet ondersteund door empirische gegevens.

In hoofdstuk drie maakten wij een onderscheid tussen kennis van de verschillende soorten context en vaardigheden om gebruik te maken van deze kennis. Bovendien onderscheidden wij verschillende soorten kennis: kennis van de algemene context, ofwel inhoudelijke voorkennis over het onderwerp van een tekst, en kennis van de locale context, ofwel de context van het woord in de zin, die op zijn beurt weer verder was onderverdeeld in lexicale, syntactische, semantische en stilistische context. Op deze kennis zijn de vaardigheden van de leerling gebaseerd. Om de beginsituatie, hier opgevat als het *cognitieve beginstadium* van de leerlingen, te kunnen vaststellen, zal men dus moeten nagaan over

hoeveel kennis en vaardigheden de leerlingen beschikken. Deze analyse zal in eerste instantie globaal van aard zijn, door aan de hand van een bepaalde leergang na te gaan over welke woordenschat leerlingen *kunnen* beschikken en welke grammaticaregels zij aangeboden hebben gekregen. Daarna zal echter ook moeten worden geanalyseerd in welk stadium elke leerling apart zich bevindt, door toetsen voor woordkennis en kennis van grammaticale regels af te nemen en door na te gaan in welke mate de leerling in staat is gebruik te maken van de algemene en lokale context bij het afleiden van de betekenis van onbekende woorden. Men zou dus eerst moeten nagaan van welke woorden de leerlingen de betekenis niet weten, dan moeten vaststellen welke onbekende woorden relevant zijn voor de inhoud van de tekst en kunnen worden afgeleid uit de context, en, tenslotte, moeten meten in hoeverre leerlingen in staat zijn de betekenis van deze woorden af te leiden uit de context. Daarnaast zouden wij toetsen moeten afnemen voor begrijpend lezen om hun beginsituatie in deze vaardigheid vast te stellen.

Behalve een analyse van het beginstadium van de leerling in kennis en vaardigheden, is het ook nodig andere kenmerken van de leerder te analyseren. We kunnen daarbij denken aan kenmerken van vreemdetallearders, zoals die zijn beschreven door verscheidene auteurs (Naiman et al., 1978; Brown, 1982; Bogaards, 1982; Stern, 1983; Van Els, 1983; Van Els et al., 1977, 1984) en die, gedeeltelijk, door ons zijn besproken in eerdere publicaties (vgl. Van Esch, 1981, 1982, 1984b). Het ging daarbij om leerstijlen, attitude- en motivatiekenmerken en kenmerken als taalaanleg, leeftijd en intelligentie. Omdat het te ver zou voeren daar in dit verband dieper op in te gaan, volstaan wij met te verwijzen naar deze publicaties en, in het kort relevante variabelen die wij in hoofdstuk drie bespraken, weer te geven.

Van belang voor begrijpend lezen in een vreemde taal is de *attitude* van de leerling tegenover de vreemde taal. Door verschillende aspecten van attitude te meten krijgen we inzicht in de attitude van de leerlingen als groep en van elk van de leerlingen afzonderlijk en het relatieve belang van onderscheiden aspecten van attitude, zoals plezier in het leren van de taal, het belang dat men hecht aan het leren van die taal, hoeveel tijd men eraan wil besteden, enz.

Ook stelden we, met Van Hauwermeiren (1975) en Fass en Schumacher (1978), vast hoe belangrijk de affectieve variabele *interesse* voor de inhoud van teksten is voor begrijpend lezen. We veronderstelden in hoofdstuk drie dat dit nog meer zou gelden voor begrijpend lezen in een vreemde taal, aangezien de moeilijkheden voor de beginnende lezer in de vreemde taal nog groter zullen zijn vanwege zijn tekorten aan kennis van en vaardigheid in die taal. We constateerden daar ook dat het moeilijk

zou zijn om de variabele interesse te isoleren van (inhoudelijke) voorkennis. Wel zou men zoveel mogelijk rekening moeten houden met deze variabele bij het kiezen van teksten voor programma's voor begrijpend lezen in een vreemde taal. De onderwerpen van teksten moeten én interessant zijn voor alle leerlingen én aansluiten bij de voorkennis van de leerlingen.

Een derde affectieve variabele die relevant is voor begrijpend lezen in een vreemde taal, is de variabele *zelfvertrouwen*. Om zicht te krijgen op de mate van zelfvertrouwen in begrijpend lezen en contextgebruik is het nodig een diagnose te maken van de verschillende aspecten van zelfvertrouwen bij contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal.

4.4 De onderwijsleersituatie

4.4.1 Het leren van begrijpend lezen en contextgebruik in een vreemde taal

Na te hebben vastgesteld welke de doelstellingen van het onderwijsleerproces in begrijpend lezen in een vreemde taal, en vooral in de aanvangsfase van dat onderwijs, zouden moeten zijn en na de beginsituatie te hebben geanalyseerd, moeten we antwoord geven op de vraag hoe de leerling begrijpend lezen in een vreemde taal zou moeten leren en vervolgens op de vraag hoe het onderwijs in begrijpend lezen zou moeten worden ingericht om het leerproces van de leerling zo goed mogelijk te laten verlopen. Onderzoeksgegevens over hoe het leren van begrijpend lezen in een vreemde taal zou moeten verlopen, zijn schaars. Hatch (1973) beschrijft onderzoek bij tweetalige leerlingen waaruit blijkt dat leerlingen vooral moeilijkheden hebben met het uitspreken en het herkennen van woorden. Ook zijn ze niet in staat syntactische verbanden te leggen tussen woorden in een zin en zien ze grafische aanwijzingen over het hoofd. Het leesonderwijs in een vreemde taal zou dan ook, zo concludeert Hatch, meer aandacht moeten besteden aan het decodeerproces en aan het aanleren van semantische en syntactische strategieën.

De Beaugrande (1984) maakt een onderscheid tussen algemene problemen in het gebruik van een vreemde taal en problemen die specifiek zijn voor een bepaalde vaardigheid. Een algemeen probleem voor vreemde-taalgebruikers is het gebruik van het geheugen om te zoeken naar woorden of woordbetekenissen in de vreemde taal. Omdat de opnamecapaciteit van het geheugen beperkt is, is het van belang veel aandacht te besteden aan efficiënte strategieën om woorden te leren en

om woorden in het geheugen op te zoeken. Aangezien leerders, zo blijkt uit de onderzoeken waar De Beaugrande naar verwijst en waar wij in hoofdstuk twee aan refereerden, hun woordenschat niet los opslaan maar in een uitgewerkt net van conceptuele kennis, zodat concepten en woorden elkaar onmiddellijk activeren, wordt bij het verwerken van gesproken of geschreven tekst de context gebruikt om de betekenis van woorden hieruit af te leiden. Anders dan bij spreken en schrijven, waar er specifieke problemen zijn als het ordenen van woorden in zinnen en tekst en het verklanken dan wel schrijven van letters, kan lezen sneller en met minder inspanning verlopen door gebruik te maken van wat De Beaugrande noemt 'fuzzy processing', ofwel het onbewust en automatisch verlopende proces van verwerking dat wij eerder beschreven. Het antwoord op de vraag hoe onbewust of automatisch dat proces kan verlopen, hangt af van de doelen, voorkennis en ervaringen van de lezer en van de inhoud en vorm van de tekst. "The deep levels of goals and main ideas should be given the greatest dominance, while resources are conserved on the shallow levels that process the surface text" (De Beaugrande, 1984, p. 16).

Dit komt overeen met de conclusie van Westhoff (1981a) dat de lezer in een vreemde taal zo extensief als mogelijk en niet intensiever dan strikt noodzakelijk zou moeten lezen. Ook zijn er parallellen te trekken met het onderscheid tussen het onbewust verwerven van een vreemde taal ('acquisition') en het bewuste proces van het leren van regels ('learning') in de *Monitor-Theorie* van Krashen (1978a, 1978b, 1981). Voor een kritische bespreking van deze theorie verwijzen wij naar Hagen (1981). Krashen (1981) legt overigens zelf ook de relatie tussen 'acquisition' en het 'go for meaning' bij begrijpend lezen in een vreemde taal door ervoor te pleiten dat eerst veel aandacht wordt besteed aan 'reading for meaning' aan de hand van veel tekstmateriaal en dat pas daarna wordt overgegaan tot het bewust leren produceren van taal.

Bij begrijpend lezen in een vreemde taal zou de lezer, zo stelt De Beaugrande (1984), zoveel mogelijk gebruik moeten maken van zijn kennis en vaardigheden uit de moedertaal: het in de moedertaal opdoen van voorkennis over de onderwerpen waarover in de vreemde taal wordt gelezen, is veel efficiënter dan het maken van vertalingen over deze onderwerpen vanuit de vreemde taal. De Beaugrande pleit voor een weloverwogen *samengaan van informatieverwerkingsstrategieën die de leerling heeft leren toepassen bij begrijpend lezen in de moedertaal, en strategieën die specifiek zijn voor begrijpend lezen in de vreemde taal*: "The major technique is to concentrate heavily on learning and applying a package of foreign-language oriented 'processing specialists' that interact with already existing native-language routines during text

comprehension. Those specialists can selectively monitor comprehension and be triggered by specific events or problems" (p. 17). Ook helpen alle strategieën die leiden van woorden of concepten in de moedertaal naar hun equivalenten in de vreemde taal, ten einde zo efficiënt mogelijk te werken, het geheugen af te zoeken en vertrouwdheid met de vreemde taal te vergroten. Gefixeerdheid op formele details en technische correctheid, het steeds opzoeken van woorden in een woordenboek en het van buiten leren van woorden los van de context, moet volgens De Beaugrande worden vervangen door "approximate processing based on intelligent guesses in context" (p. 17).

De Beaugrande pleit er dus nadrukkelijk voor dat transfer van kennis en vaardigheden van begrijpend lezen in de moedertaal naar begrijpend lezen in de vreemde taal plaatsvindt en dat alleen waar dat nodig is, een beroep wordt gedaan op het inzetten, van wat hij noemt, 'processing specialists', die specifiek zijn voor begrijpend lezen in een vreemde taal. Deze laatste strategieën van informatieverwerking kunnen het begrijpend lezen in een vreemde taal sturen. Het onderscheid tussen algemeen geldende strategieën en strategieën die specifiek zijn voor begrijpend lezen in een vreemde taal, is belangrijk. Hier dringt zich een vergelijking op met het onderscheid tussen, enerzijds, het onbewust en automatisch verlopend proces van informatieverwerking en, anderzijds, het bewust en niet automatisch verwerken van informatie, een onderscheid dat we ontleenen aan Boekaerts (1982a, 1982b, 1987). Dit onderscheid bepaalt hoe het leerproces van begrijpend lezen in een vreemde taal zou moeten verlopen, namelijk zoveel mogelijk gebruik maken van reeds in de moedertaal aangeleerde kennis en vaardigheden en alleen als het niet anders kan, dat wil zeggen als de tekst niet meer (globaal) begrepen wordt, gebruik maken van strategieën die specifiek zijn voor begrijpend lezen in een vreemde taal.

Een tweede element dat door De Beaugrande wordt benadrukt is het *gebruik maken van de context*. In hoofdstuk drie bespraken we de verschillende soorten context en maakten we een onderscheid tussen kennis van de context en vaardigheid in het gebruik maken van deze kennis. We noemden als eerste soort context de algemene context, ofwel de voorkennis die de lezer heeft over het onderwerp van de tekst. In hoofdstuk twee maakten we een onderscheid tussen drie soorten kennis, namelijk:

- algemene en begripsmatige kennis, ofwel kennis van regels, feiten en inhoud die niet aan een bepaalde context is gebonden;
- episodische kennis, ofwel kennis die persoonlijke informatie bevat over bijzondere gebeurtenissen en de context waarin deze zich afspelen;

- kennis van plannen, ofwel volgorden van handelingen of operaties.

Beschikken over deze drie soorten kennis en vooral het gebruik maken van deze kennis kan het begrijpend lezen in een vreemde taal erg vergemakkelijken. Dit heeft twee implicaties voor het leerproces van begrijpend lezen. De eerste implicatie is dat de beginnende lezer in een vreemde taal vooral *teksten* zou moeten lezen waarvan het *onderwerp* hem *vertrouwd* is: hij heeft immers al moeite genoeg met de taal waarin over dat onderwerp wordt geschreven. Door veel informatie uit de tekst te kunnen verbinden met de kennis over het onderwerp die in zijn lange-termijngeheugen aanwezig is, dus met de schemata waarover wij in hoofdstuk twee spraken, wordt het opmaken van de betekenis uit de tekst aanzienlijk vergemakkelijkt. De tweede implicatie is dat de leerling die leert lezen in een vreemde taal, zou moeten leren steeds *systematisch gebruik te maken van deze voorkennis*. De leerling heeft hiervoor een aantal mogelijkheden tot zijn beschikking. In 4.4.2 zullen we daarop ingaan.

De tweede soort context die we in hoofdstuk drie noemden, was de *locale context*. Deze locale context hebben we verdeeld in de semantische, syntactische, lexicale en stilistische context.

Beginnen we met de *semantische context*. In hoofdstuk drie haalden we verschillende auteurs aan die aantoonde dat woordkennis een belangrijke variabele is bij begrijpend lezen en zeker bij begrijpend lezen in een vreemde taal. Het gebrek aan woordkennis plaatst de beginnende lezer in een vreemde taal vaak voor heel grote problemen. In het model van Boekaerts zagen we dat niet frequente woorden worden voorgesteld als losse elementen, dit in tegenstelling tot de bekende en vertrouwde woorden of woordgroepen, die worden voorgesteld als sleutels. Bij leren lezen in een vreemde taal stuit een leerling vaak op nieuwe woorden, zodat hij erg veel 'losse elementen' te verwerken krijgt. Daarvoor is een analytisch-lineaire strategie nodig van woord voor woord lezen die tot gevolg kan hebben dat een vermindering van of een totaal verlies aan informatie optreedt. Opzoeken van alle onbekende woorden in een woordenboek of woordenlijst of deze woorden vragen aan de docent is een erg omslachtige methode, maakt de leerling afhankelijk van hulp van buitenaf en verlaagt zijn leestempo en zijn plezier in lezen. Ook de hulp die de algemene context of inhoudelijke voorkennis kan bieden en die we bespraken in de vorige paragraaf van dit hoofdstuk, is niet voldoende. Ook al activeert de lezer alle voorkennis die hij heeft over het onderwerp van de tekst, dan nog blijven er vaak vele onbekende woorden over. Nu hoeft hij lang niet alle onbekende woorden te kennen. Hoeveel procent van de woorden in een tekst in een vreemde taal bekend

moet zijn, is ook moeilijk in het algemeen te zeggen, omdat de vertrouwdheid van de lezer met het onderwerp van de tekst en de complexiteit van de tekst- in de zin van de structuur van de tekst en de lengte van zinnen en woorden- van invloed zullen zijn op het aantal onbekende woorden dat in een tekst mag staan. Ook is het natuurlijk belangrijk wat de leerling wil of moet weten. Gaat het om meer globale kennis van de inhoud van een tekst, dan zal de leerling dit doel vaak kunnen bereiken ondanks de vele onbekende woorden die in de tekst staan. Gaat het echter vooral om details, dan zal de leerling niet om de betekenis van veel onbekende woorden heen kunnen. Meestal zal het wel zo zijn dat de leerling een aantal woorden in een tekst tegenkomt die relevant lijken voor de inhoud van de tekst en waarvan hij de betekenis niet weet. Hij zou dan gebruik moeten maken van de context, met name de semantische context, om de betekenis van deze onbekende woorden af te leiden.

Ook het gebruik maken van de *syntactische context* is belangrijk voor begrijpend lezen in een vreemde taal. Empirische evidentie hiervoor bespraken we in hoofdstuk drie. Het gaat hierbij niet alleen om het grammaticale verband van de woorden in een zin, maar ook om het verband tussen zinsdelen. De redekundige ontleding van de zin, dus het herkennen van de functie van het woord in de zin, lijkt in een vreemde taal, meer nog dan in de moedertaal, van belang te zijn voor begrijpend lezen. Immers, doordat de leerling de woorden die binnenkomen in zijn 'werkruimte', syntactisch analyseert, wordt hem het grammaticale verband tussen deze woorden duidelijk en is het gemakkelijker voor hem tot een interpretatie van de betekenis van deze woorden te komen. Zijn verwerkingscapaciteit wordt niet overbelast en een 'bottleneck' (vgl. Boekaerts, 1982a) wordt vermeden.

Ook de *lexicale context*, ofwel de vorm van het woord, is belangrijk. Inzicht in de morfemen of samenstellende delen van het woord, zoals het onderscheid tussen stam, achtervoegsels en eventuele voorvoegsels, is van groot belang. Door dit inzicht is de leerling in staat om van een woord dat hij niet kent, toch al enkele kenmerken te herkennen, om welke woordsoort het gaat, wat de stam is van het woord en wat de uitgang is, wat eventuele voorvoegsels of achtervoegsels betekenen, enz.

Bespreken we tenslotte de *stilistische context*. Kennis van de stijl van teksten en van verschillen in nuances tussen woordbetekenissen kan de leerling helpen om de juiste betekenis van een woord te kiezen.

We bespraken hierboven de semantische, syntactische, lexicale en stilistische context apart. In feite is er sprake van een voortdurende *wisselwerking* tussen kennis van en vaardigheid in het gebruik maken van deze verschillende soorten context, zo stelden we eerder. Hieronder

zullen we nagaan op welke manieren we leerlingen kunnen oefenen in het gebruik van de context en in begrijpend lezen in een vreemde taal.

4.4.2 *Het onderwijzen van contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal*

In hoofdstuk een signaleerden we dat het onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal vaak eenzijdig de nadruk legt op het hardop lezen en letten op de uitspraak. Hoezeer ook te verdedigen uit het oogpunt van onderwijs in het correct leren uitspreken van de klanken van een vreemde taal, voor het leren van begrijpend lezen heeft het weinig nut. Dat hardop lezen en het letten op de uitspraak nu juist geen aanbeveling verdienen bij het leren van begrijpend lezen in een vreemde taal, kunnen we afleiden uit onze beschrijving van het leesproces. Immers, door hardop te lezen en te letten op de goede uitspraak, moet de leerling zijn taalproductie sturen of 'monitor'-en, heeft hij daarvoor meer verwerkingsruimte nodig en kan hij dus minder capaciteit reserveren voor het begrijpen van wat hij leest. Het gevolg is dat het begrip van de tekst terugloopt, terwijl er toch steeds nieuwe informatie binnenkomt. Als de leerling daarentegen *stil leest*, hoeft hij niet op de uitspraak te letten, maar kan hij meer verwerkingscapaciteit reserveren voor het begrijpen van wat hij leest. Bovendien kan hij in zijn eigen tempo lezen en teruggaan of vooruitgaan in de tekst, waar hij dat nodig vindt. Op die manier kan hij verschillende stukjes informatie in de tekst met elkaar combineren en zo gemakkelijker tot een interpretatie van de betekenis komen.

Een tweede probleem is de eenzijdige nadruk op intensief lezen. Bij het bespreken van de praktijk van het leesonderwijs wezen we al op deze eenzijdigheid en bespraken we het verzet van verschillende kanten tegen dit monopolie van intensief lezen. Het uitsluitend intensief en woord voor woord lezen legt een enorme druk op de verwerkingscapaciteit van de lezer: hij moet alles wat hij leest uitvoerig analyseren. Daarvoor heeft hij een analytisch-lineaire strategie nodig die hem noodzaakt langzaam te interpreteren. Nu is de oplossing niet om tegenover dit intensief lezen alleen maar extensief of globaal lezen te stellen. Hoe de lezer leest, is namelijk afhankelijk van het doel dat hij wil bereiken of dat hem door de docent of de leergang wordt opgelegd. Is dit doel de globale inhoud van een tekst te begrijpen, dan kan hij op een andere manier te werk gaan dan wanneer hij precies alle details van die inhoud wil of moet kennen. Gaat het om globaal lezen, dan zal de leerling kunnen volstaan met een veel minder uitvoerige analyse van wat hij leest dan wanneer hij woord voor woord leest en alle details moet begrijpen. Hij is dus gebaat bij niet

intensiever lezen dan strikt noodzakelijk is, omdat hij dan zijn verwerkingscapaciteit optimaal benut. Hij moet met andere woorden zijn *leesproces aanpassen aan zijn leesdoel* en *'flexibel' lezen*. Dat is wat anders dan steeds alle details van een tekst willen weten. Phillips (1978) noemt de eenzijdige nadruk op intensief lezen en alle details van de inhoud willen weten, het oefenen in futiliteiten. De docent zou dus zijn geijkte vraag "wat staat daar precies", alleen mogen stellen wanneer het leesdoel dat vereist of wanneer het erom gaat de leerling te trainen in intensief lezen. Is dat niet zo, dan kan de leerling volstaan met een globale verwerking van wat hij leest.

De eenzijdige nadruk op intensief lezen komt ook voort uit de gewoonte in het leesonderwijs in moderne vreemde talen om zoveel mogelijk vragen over een tekst te stellen, nadat de leerlingen die hebben gelezen. Doordat docenten de leerlingen dwingen alle mogelijke vragen over een tekst te beantwoorden, stellen zij het voor alsof alle details van de tekst belangrijk zijn en alsof er geen selectie mogelijk is en er geen onderscheid gemaakt kan worden tussen datgene wat belangrijk is en datgene wat minder belangrijk is (vgl. ook Westhoff, 1981b). Zij dwingen de leerlingen ertoe om alles te lezen en alles precies te begrijpen zonder rekening te houden met doelen, interesse en voorkennis van de lezer. Deze lespraktijk leidt ertoe dat leerlingen hun verwerkingscapaciteit overbelasten, langzamer moeten gaan lezen en minder plezier hebben in lezen. Zeker wanneer er geen sprake is van toetsing, lijkt het ons veel beter uit te gaan van wat de leerling vanuit zijn interesse en voorkennis wil weten over de inhoud van een tekst. De vragen die hij zelf aan de tekst stelt, komen veel meer voort uit zijn eigen behoeften en zijn eigen interessen dan de vragen die door een ander, c.q. de docent, worden gesteld. De leerling zal dan ook veel meer gemotiveerd zijn om het antwoord op de vragen die hij zelf stelt, te zoeken. *Het zelf stellen van vragen voor of tijdens het lezen van een tekst* lijkt ook veel meer op de situaties waarvoor wij de leerlingen in de klas oefenen, namelijk het lezen van teksten in een vreemde taal voor ontspanning, voor vakantiedoeleinden en (later) voor studie of vak.

Een ander opvallend aspect is de angst om fouten te maken. Dat leerlingen die een vreemde taal leren, angst hebben om fouten te maken, ligt voor de hand, omdat deze taal hun niet vertrouwd is. Deze angst wordt bij het lezen in een vreemde taal echter nog versterkt door andere factoren. Leerlingen moeten vaak eenzijdig intensief lezen en alle details van een tekst begrijpen en daarover vragen beantwoorden. Bovendien moeten zij vaak twee dingen tegelijk doen, namelijk en hardop lezen en begrijpen wat zij lezen. De docent maakt deze angst om fouten te maken nog groter, als hij steeds aangeeft wanneer leerlingen fouten

maken en als hij deze fouten meteen verbetert. Tegen deze praktijk pleiten de volgende overwegingen, die voortvloeien uit het proces van begrijpend lezen zoals wij dat beschreven. Als de docent steeds fouten van een leerling verbetert, onderbreekt hij het proces van informatieverwerking, ofwel van koppeling van nieuwe kennis aan reeds bestaande kennis. Bovendien wordt de leerling op deze manier afhankelijk gemaakt van hulp van buitenaf en leert hij niet zelf zijn fouten te verbeteren door gebruik te maken van ingebouwde feedback in de tekst. Het durven nemen van risico's en het zo nodig zelfstandig herstellen van fouten is echter een vaardigheid die hij wel nodig heeft, wil hij zelf de betekenis uit teksten in een vreemde taal kunnen opmaken. Vaak durft hij geen risico's te nemen, omdat het nemen van risico's wordt 'afgestraft'. Het gevolg is dat hij steeds minder zelfvertrouwen krijgt en langzamer en woord voor woord gaat lezen. Zijn plezier in lezen neemt af en ook zijn bereidheid om te lezen. Het voorgaande wijst erop dat de docent in het onderwijsleerproces van begrijpend lezen in een vreemde taal juist de leerlingen moet *aanmoedigen om risico's te nemen*. Door risico's te nemen leert de leerling zelf de problemen die hij tegenkomt, oplossen en als de leerling fouten maakt, moet de docent die fouten niet meteen verbeteren maar de *leerling helpen om zelf zijn fout te ontdekken* door hem gebruik te laten maken van alle informatie die de tekst biedt.

Het opzoeken van alle onbekende woorden in woordenlijst of woordenboek of deze woorden vragen aan de docent, stuit op een aantal praktische bezwaren die wij eerder bespraken. Alleen al vanwege deze praktische bezwaren zou de leerling zoveel mogelijk gebruik moeten maken van de context. Maar ook vanuit het verloop van het leesproces in een vreemde taal zoals wij dat eerder beschreven, zijn argumenten te halen die pleiten tegen het steeds opzoeken of vragen van de betekenis van onbekende woorden. Door het veelvuldig opzoeken van onbekende woorden wordt het proces dat zich in de werkruimte afspeelt, dat wil zeggen de linguïstische analyse op verschillende niveaus van de binnenkomende informatie en de koppeling aan de kennisvelden, steeds onderbroken. Daartegenover stellen we dat *het leesproces zo min mogelijk zou moeten worden onderbroken*, dus alleen als het niet anders kan, omdat van een onbekend woord dat belangrijk lijkt voor de inhoud van de tekst, de betekenis niet kan worden afgeleid uit de context. Voor de beginnende lezer in een vreemde taal is de verhouding tussen tekstgestuurde verwerking en kennisgestuurde verwerking verstoord: de leerling moet veel meer een beroep doen op tekstgestuurde verwerking, omdat zijn kennis van de vreemde taal tekort schiet. Om dit gebrek aan evenwicht, dat inherent is aan het leren van begrijpend lezen in een

vreemde taal, te compenseren zal hij *alle kennis* die hij heeft, zowel de *linguistische* als de *extra-linguistische*, moeten *gebruiken* om het proces van begrijpend lezen zo efficiënt mogelijk te laten verlopen. Dit betekent dat de lezer zoveel mogelijk gebruik zal moeten maken van de context. Op verschillende manieren kunnen we de leerling leren gebruik te maken van de algemene context. Zo kunnen, voordat de leerling begint met het lezen van de tekst, vragen worden gesteld die verband houden met het onderwerp dat in de tekst wordt behandeld. Dit kunnen zowel open als gesloten vragen zijn en, in het laatste geval als we nog meer willen sturen, meerkeuzevragen. Een andere wijze om de voorkennis van de leerling te activeren is gebruik te maken van een aantal trefwoorden die de schemata, aanwezig in het lange-termijngeheugen van de lezer, oproepen. Een stap verder is het direct verbinden van de voorkennis van de lezer met de informatie uit de tekst. Dit kan door de lezer te laten voorspellen waar de tekst over zal gaan aan de hand van de titel en/of subtitels. We kunnen dit voorspellen een wat meer 'open' karakter geven door in plaats van een (sub)titel meer mogelijkheden te geven. Het activeren van voorkennis en het voorspellen van de inhoud van een tekst zijn ook heel goed mogelijk door gebruik te maken van de niet verbale context, zoals illustraties bij de tekst.

Clarke en Nation (1980) beschrijven een strategie om onbekende woorden uit de context af te leiden en geven aan hoe leerlingen deze strategie in praktijk kunnen brengen. Deze strategie bestaat uit vier stappen, te weten:

1. vaststellen tot welke woordsoort het onbekende woord hoort,
2. kijken welke de semantische en syntactische relaties zijn tussen het woord en de rest van de zin en een eerste globale interpretatie van het woord geven door bijvoorbeeld aan te geven of de betekenis positief, neutraal of negatief is;
3. kijken naar de 'bredere context', ofwel naar zinsdelen of zinnen die verder weg staan van het onbekende woord, bijvoorbeeld naar voorspelbare patronen als oorzaak en gevolg, tegenstellingen en overeenkomsten en zinsdelen of zinnen die een voorbeeld geven van het onbekende woord;
4. het 'raden' van de betekenis van het woord en het controleren of de geraden betekenis klopt, bijvoorbeeld door te kijken of de woordsoort van deze betekenis overeenkomt met de woordsoort die in stap een was vastgesteld, door te kijken of de delen van het woord zelf zoals voorvoegsel, stam en achtervoegsel, nog aanwijzingen geven voor de betekenis en door na te gaan of de betekenis die men geraden heeft, past in de context.

Clarke en Nation waarschuwen dat leerlingen niet te snel af mogen gaan op de lexicale context van het woord, omdat dit leidt tot te snel raden zonder dat voldoende syntactische en semantische relaties gelegd zijn en zonder dat de bredere context van het woord is bekeken. Daarom zou de lexicale analyse van het woord in zijn samenstellende delen pas in de vierde stap dienen te gebeuren. Zij stellen voor om de bovengenoemde strategie eerst in zijn afzonderlijke stappen in te oefenen, deze vervolgens te verkorten, bijvoorbeeld met behulp van een schema en daarna de leerlingen deze strategie zonder verdere hulp te laten toepassen. Clarke en Nation zelf constateerden een aanzienlijke verbetering in contextgebruik bij leerlingen die zij op deze manier trainden. Zij lieten in vijf teksten de leerlingen tien tot vijftien onbekende woorden uit de context afleiden met behulp van de hierboven beschreven strategie en stelden vast dat het vinden van de juiste betekenis toenam tot vijftig procent meer gevonden betekenissen dan voordat leerlingen de strategie hadden leren toepassen.

Een andere, vaak gebruikte, methode om leerlingen te oefenen in het gebruik van de context, is oefening met de zogenaamde 'gatentekst'. De 'cloze-procedure', waarbij systematisch woorden worden weggelaten in de tekst en die oorspronkelijk bedoeld is om de leesbaarheid van teksten te meten, werd ook spoedig gebruikt als meetinstrument voor begrijpend lezen. Op constructie, betrouwbaarheid en validiteit van dit meetinstrument zullen we in de volgende hoofdstukken ingaan. Hier beperken wij ons tot de cloze-tekst als oefening om de leerlingen te leren gebruik te maken van de locale context. Greenwald (1981) geeft een uitgebreid scala van soorten 'cloze-oefeningen'. Om gebruik te leren maken van de lexicale context stelt zij vooral oefeningen voor waarin delen van woorden worden weggelaten, zoals uitgangen van werkwoorden, achtervoegsels en voorvoegsels. Om leerlingen gebruik te leren maken van de syntactische context laat zij hen structuurwoorden of verbindingswoorden (voegwoorden en bijwoorden) invullen. Om de semantische context te leren gebruiken laat zij inhoudswoorden weg die de leerlingen op grond van de context moeten invullen. Zij stelt voor om de moeilijkheidsgraad van dit soort oefeningen in het aanvangsonderwijs beperkt te houden door de leerling te sturen bij het maken van de oefeningen. Dit kan door slechts een bepaalde categorie woorden, bijvoorbeeld zelfstandige naamwoorden, werkwoorden of verbindingswoorden, weg te laten. Door de leerling keuzemogelijkheden aan te bieden voor de weggelaten woorden, door hen in de kantlijn aanwijzingen te geven of vragen te stellen en alleen die woorden weg te laten die omringd zijn door een 'rijke' context, wordt het gemakkelijker

voor de leerling de betekenis van het weggelaten woord af te leiden uit de context. Wanneer de leerlingen in een latere fase meer vaardig zijn geworden in het gebruik maken van de context, kunnen ze oefeningen doen waarin willekeurige woorden zijn weggelaten, waarin voor de weggelaten woorden geen keuzemogelijkheden staan ingevuld en waarin de weggelaten woorden minder context hebben. Greenwald (1981) stelt ook voor om te beginnen met een klein aantal weglatingen, zodat de informatie uit de context groter is, en om in latere fases de weglatingen frequenter te maken tot een maximum van een weglating op elke vijf woorden, omdat er bij minder dan vijf woorden nog nauwelijks voldoende context aanwezig zal zijn. Overigens leren leerlingen niet beter gebruik maken van de context door alleen maar de boven beschreven cloze-oefeningen uit te voeren. De rol van de docent in deze is uiterst belangrijk. Als hij met een cloze-oefening begint, moet hij ervoor zorgen dat de leerlingen altijd eerst de hele tekst lezen, voordat zij beginnen met het invullen van de weggelaten woorden. Bij het invullen van de weggelaten woorden zou de docent door een onderwijsleergesprek de leerlingen moeten helpen relevante aanwijzingen uit de context te halen en, tenslotte, zou hij hen ook moeten leren datgene wat zij geleerd hebben, toe te passen bij wat ze verder lezen.

Zijn de voorstellen van Clarke en Nation (1980) en van Greenwald (1981) specifiek gericht op het gebruik maken van de context, Barr, Clegg en Wallace (1981) en Westhoff (1981a) nemen contextoefeningen op tussen oefeningen die meer gericht zijn op globaal lezen ('skimming'), het halen van specifieke informatie uit een tekst ('scanning') en het gebruik maken van de structuur of organisatie van een tekst. Oefeningen in Barr, Clegg en Wallace (1981) die specifiek te maken hebben met contextgebruik, zijn: het bewust maken van het belang van contextgebruik door woorden eerst los aan te bieden, daarna in zinsverband en pas daarna in de tekst; het afleiden van onbekende of weggelaten inhoudswoorden of structuurwoorden uit de context, al of niet met behulp van keuzemogelijkheden, aanwijzingen of sturende vragen in de kantlijn; het aangeven van syntactische relaties tussen woorden en tussen zinnen door gebruik te maken van pijlen die deze relaties leggen; het afmaken van zinnen achter verbindingswoorden en het vaststellen of een bepaald woord een positieve, neutrale of negatieve betekenis heeft. Deze laatste oefening, die meer een benadering van de betekenis van een onbekend woord vraagt dan de precieze betekenis van dat woord, komt overeen met een oefening in contextgebruik op woordniveau van Westhoff (1981a), 'wat weet ik wel van dat woord'. Deze oefening maakt de leerling bewust van het belang van aanwijzingen uit de context en brengt hem tevens het besef bij dat hij van lang niet alle onbekende

woorden de precieze betekenis hoeft te weten. Behalve oefeningen die meer gericht zijn op de structuur van de tekst, zoals 'verdeel in alinea's' (het aanbrengen van een alinea-indeling in een tekst die deze indeling nog niet heeft), het 'logische structuurschema' (het maken van een schema dat de inhoudelijke elementen en de relaties tussen deze elementen weergeeft) en de kniptekst' (het in acceptabele volgorde zetten van stukken tekst die door elkaar heen staan), bevat het oefenprogramma van Westhoff nogal wat oefeningen om de leerlingen te leren gebruik te maken van de verschillende soorten context. Voorbeelden van oefeningen op syntactisch gebied zijn 'voorspel het vervolg van de zin', 'welk verbindingswoord is goed', 'welk verband geeft de komma aan' en 'zet hoofdletters en leestekens'. Oefeningen gericht op het gebruik maken van de lexicale context zijn woordspelletjes als 'galgje' (waarbij de leerling door letters te raden zo snel mogelijk moet zien te achterhalen om welk woord het gaat) en 'anagrammen', maar ook een oefening als 'maak samengestelde woorden met een woord'. Westhoff heeft in zijn oefenprogramma ook oefeningen opgenomen die niet specifiek op een bepaald soort context gericht zijn, maar zowel de locale (lexicale, syntactische, semantische en stylistische) context als de algemene context bestrijken. De eerder genoemde oefening 'wat weet ik wel van dat woord' is er een van, maar dat geldt ook voor oefeningen als het afleiden van willekeurig onderstreepte en weggelaten woorden uit de context ('raad het onderstreepte woord'), het afleiden uit de context van weggelaten zinnen (de oefening 'eerste en laatste zinnen van alinea'; zie hiervoor ook Van Esch, 1983) en tenslotte een oefening in 'concentrisch lezen', waarbij de verschillende strategieën die in de voorgaande oefeningen afzonderlijk zijn aangeleerd, worden geïntegreerd.

4.4.3 Functie, inhoud en plaats van teksten in het leesonderwijs in een vreemde taal

De plaats, functie en inhoud van leesteksten hangt nauw samen met de opvattingen over het doel van onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal. Neuner (1980) bespreekt de rol van leesonderwijs in leerplannen voor moderne vreemde talen in West-Duitsland tijdens de afgelopen drie decennia. In de vijftiger jaren was het leesonderwijs vooral gericht op overdracht van waardevolle uitingen uit het verleden op het gebied van cultuur en literatuur en hadden teksten vooral de functie om deze uitingen over te dragen. In de zestiger jaren werd leesonderwijs teruggedrongen ten gunste van de mondelinge vaardigheden. Teksten waren daarbij niet veel meer dan uitgangsmateriaal binnen de audiolinguale en audiovisuele methoden en

dienden in de eerste plaats om grammatica en woordenschat te verpakken. Als er al sprake was van specifieke leesteksten, waren het teksten waarmee inzicht kon worden gegeven in het culturele, politieke, sociale en economische leven in het vreemde land. Sinds de zeventiger jaren is binnen de zogenaamde communicatieve benadering de nadruk komen meer te liggen op de communicatieve competentie van de vreemde-taalleerder. Hierin kunnen drie niveaus worden onderscheiden, namelijk de *talige competentie*, de *inhoudelijke competentie* en de *sociaal-affectieve competentie*. Op alle drie niveaus kunnen we vaststellen wat de plaats van lezen zal zijn en van welke teksten en leesbehoeften er sprake zal zijn.

Als uitgangspunt van communicatief vreemde-talenonderwijs dienen namelijk de 'communicatieve behoeften' van de leerling in zijn rollen als toerist in een vreemd land, als contactpersoon in eigen land en als gebruiker van media. Deze laatste rol wordt door Erdmenger en Istel (1973), de auteurs waarop Neuner zich baseert voor het onderscheid in drie rollen, de 'consumentenrol' genoemd. Het spreekt vanzelf dat de leerling in de rol van toerist en van contactpersoon in eigen land de vreemde taal meestal mondeling zal gebruiken, hoewel ook nogal eens een beroep zal moeten worden gedaan op leesvaardigheid. In de derde rol, die van mediagebruiker of van consument, zal hij overigens veel vaker moeten lezen.

Als we de plaats van lezen binnen de eerder genoemde drie niveaus van communicatieve competentie bekijken, kunnen we vaststellen dat elk niveau het gebruik van andere soorten teksten en van teksten met een andere inhoud impliceert. Om *talige competentie* te bereiken, dat wil zeggen om te kunnen communiceren in de vreemde taal, zal de leerling kennis moeten maken met een heleboel verschillende tekstsoorten, zoals advertenties, handleidingen, bekendmakingen, brieven, strips, toelichtingen bij tabellen en grafieken, routebeschrijvingen, formulieren, gidsen, kaarten en plattegronden, recepten, nieuwsberichten in de krant, prijslijsten, programma-overzichten van radio en televisie, uithangborden, menukaarten, telefoongidsen en weerberichten. Afhankelijk van de tekstsoort spelen bepaalde taalmiddelen een meer of minder belangrijke rol. Zo is de gebiedende wijs of de onbepaalde wijs kenmerkend voor recepten en handleidingen en komen elliptische vormen vaak voor in advertenties, onderschriften en tabellen. Om *inhoudelijk-cognitieve competentie* te bereiken is voor de leerling de inhoud van de tekst van belang. De inhoud van de tekst moet hem in staat stellen iets te leren over degenen die deze vreemde taal als hun moedertaal hebben en over hun gewoonten en gebruiken. Dat impliceert overigens wel dat de inhoud van de tekst moet aansluiten bij de interesses en behoeften

van de leerling en ook dat een vergelijking gemaakt zou moeten worden tussen de 'cultural patterns' van de leerlingen en de gewoonten en gebruiken van hun leeftijdsgenoten in het vreemde land. Er zou, met andere woorden, een interculturele vergelijking moeten plaatsvinden en dan gaat het niet zozeer om cultuur met een hoofdletter als wel om cultuur opgevat als de werkelijkheid van elke dag zoals die in de interactie tussen native-speakers een rol speelt. Daarbij zijn zaken van belang als werk, vrije tijd, scholing en vorming, omgangsvormen, verzorging, wonen en deelnemen aan het gemeenschapsleven. Om het vormen van vooroordelen en het gebruik van clichés te vermijden, zou de aangeboden informatie over de cultuur van het vreemde land ook de aandacht moeten vestigen op sociale, religieuze, geografische en andere verschillen binnen die cultuur. Om *sociaal-affectieve competentie* te bereiken zouden de leerlingen moeten reageren op eerder genoemde culturele inhouden, hetgeen bijdraagt aan de vorming van hun persoonlijkheid. Belangrijke aspecten van deze vorming zijn het afstand nemen van de eigen manier van denken en van eigen gedragspatronen, het zich inleven in de ander door met de bril van de native-speaker' naar een bepaald verschijnsel te kijken, het kunnen verdragen dat er een onderscheid en wellicht een tegenspraak bestaat tussen eigen opvattingen en die van de native-speaker en het leren verwoorden van dat onderscheid of die tegenspraak.

Lezen binnen een communicatieve opvatting van vreemde-talen-onderwijs heeft dus gevolgen voor functie, soort en inhoud van teksten. Zo is een belangrijk en terugkerend item in pleidooien als die van Neuner (1980) en van anderen, zoals de eerder door ons aangehaalde Phillips (1978), het werken met vele soorten *authentieke teksten*, omdat de vreemde-taalleerders deze teksten moeten kunnen interpreteren. En daarmee stuiten we op een probleem dat niet zo gemakkelijk op te lossen is, namelijk dat van de *moeilijkheidsgraad* van teksten. Niet voor niets bestaan er al tientallen jaren de zogenaamde 'graded readers' met bewerkte teksten en wordt in de meeste leergangen gewerkt met teksten die zijn aangepast aan het niveau van kennis en vaardigheid van de leerling. Daar is op leerpsychologische en vakdidactische gronden veel voor te zeggen. Immers, aansluiten bij de beginsituatie van de leerling en dus het doseren van de leerstof, in ons geval woorden en grammaticale structuren in leesteksten, is een werkwijze waarvan we de noodzaak aannemelijk kunnen maken met argumenten die we ontleen aan het proces van informatieverwerking en begrijpend lezen dat we in de hoofdstukken twee en drie beschreven. Als de leerling teksten te verwerken krijgt waarin een groot aantal problematische woorden en/of grammaticale structuren voorkomt, wordt zijn werkruimte overbelast en

heeft hij moeite om de binnenkomende informatie te analyseren en te koppelen aan zijn voorkennis op talig en niet talig gebied. Het proces van betekenisinterpretatie wordt in eerste instantie vertraagd en als de moeilijkheden zich ophopen, moet dit proces worden afgebroken. We kunnen dit voorkomen door de leerling gebruik te laten maken van verschillende strategieën. De eerste mogelijkheid is volstaan met een meer globale verwerking van de tekst. Vooral als het gaat om meer globale leesdoelen en opdrachten, dan hoeft de verwerkingscapaciteit van de leerling minder te worden belast en kunnen authentieke en bewerkte teksten worden gebruikt. Is er sprake van leesdoelen en opdrachten die een meer diepgaande verwerking noodzakelijk maken, dan zal het verwerkingsproces voor de leerling dienen te worden vergemakkelijkt. Dit kan op verschillende manieren. Wil men de tekst zelf niet bewerken, dan kan men werken met hulpmiddelen als advance-organizers of sleutelwoorden bij de tekst. Men kan ook de tekst zelf bewerken door woorden, grammaticale structuren en opbouw te vereenvoudigen. Grever (1980) geeft een uitgebreid aantal mogelijkheden voor het bewerken van teksten en voor het aanbieden van hulpmiddelen bij authentieke teksten, terwijl Renstrom (1980) aangeeft hoe op grond van een bepaalde rekenkundige formule, de zogenaamde leesbaarheidsindex (LIX), de moeilijkheidsgraad van teksten kan worden vastgesteld, zodat teksten op grond van deze formule kunnen worden vereenvoudigd. Het nadeel van dergelijke methoden is dat zij de leerlingen voor wie de tekst is bedoeld, buiten beschouwing laten, daarom verdienen manieren om moeilijkheidsgraad of leesbaarheid te meten zonder de leerling buiten beschouwing te laten, zoals de 'cloze-procedure', de voorkeur (vgl. hiervoor Van Hauwermeiren, 1975, Anderson, 1976).

Een aspect dat men overigens heel goed in de gaten moet houden bij het bewerken van teksten, is de *redundantie*, ofwel de meer dan strikt noodzakelijke hoeveelheid informatie die in een tekst aanwezig is en die ertoe bijdraagt dat de lezer gemakkelijker de inhoud van een tekst kan begrijpen. Meer nog dan voor begrijpend lezen in de moedertaal is deze redundantie van belang voor begrijpend lezen in een vreemde taal, omdat door de redundantie van een tekst of, met andere woorden, door de rijke context, de lezer de betekenis van onbekende woorden gemakkelijker kan afleiden (vgl. o.a. Darin, 1979). Als nu bij het bewerken van een tekst, bijvoorbeeld door de zinnen in te korten en bepaalde woorden weg te laten, deze redundantie geheel of gedeeltelijk verloren gaat, wordt de tekst moeilijker in plaats van gemakkelijker. Dit verschijnsel doet zich nogal eens voor bij 'vereenvoudigde' versies van literaire werken.

Een ander aspect dat bepalend is voor de moeilijkheidsgraad van

leesteksten, is *het onderwerp en de inhoud* van deze teksten. Eerder in dit hoofdstuk stelden we dat vertrouwdheid een sleutelbegrip is bij lezen in het algemeen en bij lezen in een vreemde taal in het bijzonder. Als de leerling vertrouwd is met het onderwerp van de tekst, zal dat het lezen van de tekst aanzienlijk vergemakkelijken. Een voor de hand liggende conclusie zou dan zijn dat we teksten moeten kiezen over onderwerpen die de leerlingen vertrouwd zijn. Eerder stelden we echter ook dat het in communicatief vreemde-talenonderwijs tevens gaat om de inhoudelijk-cognitieve competentie van de vreemde-taalleerder. Dit impliceert dat de teksten die de vreemde-taalleerder krijgt aangeboden, betekenis voor hem moeten hebben. Met name, zo stelden we samen met Neuner (1980), komen teksten over allerlei aspecten van de cultuur van het vreemde land in aanmerking. We kunnen dan in een moeilijk parket komen te zitten: kiezen we teksten met veel nieuwe informatie voor de leerlingen, dan zijn de teksten extra moeilijk voor hen, omdat zij te weinig gebruik kunnen maken van de algemene en lokale context; kiezen we daarentegen teksten over onderwerpen die de leerlingen vertrouwd zijn, dan lopen we het risico dat de teksten hen niet interesseren en zij niet gemotiveerd zijn om deze teksten te lezen. Een algemeen geldende oplossing voor dit probleem is er niet. Voor de keuze van teksten en voor een eventuele bewerking van deze teksten zal steeds een weging moeten plaatsvinden van het relatieve belang van factoren als authenticiteit, moeilijkheidsgraad, redundantie, vertrouwdheid met en interesse voor het onderwerp en de informatieve waarde van de inhoud van de tekst. Zo zal vooral in de aanvangsfase van het leesonderwijs een factor als vertrouwdheid met het onderwerp van een tekst zwaar moeten wegen, omdat de leerling zoveel mogelijk gebruik moet kunnen maken van zijn inhoudelijke voorkennis om zijn tekort op talig gebied te kunnen compenseren. We zullen dan ook moeten kiezen voor tussenoplossingen, zoals niet teveel nieuwe informatie in een tekst stoppen of zoveel mogelijk relaties proberen te leggen tussen de nieuwe informatie in een tekst en de verschillende soorten voorkennis van de leerling. In 4.4.2 bespraken we een aantal mogelijkheden daartoe.

4.4.4 De rol van de docent

In de vorige paragrafen hebben we op sommige plaatsen al aangestipt welke rol de docent in het onderwijsleerproces voor begrijpend lezen in een vreemde taal zou moeten spelen. De rol van de docent hangt af van factoren als beginsituatie, doelstellingen en onderwijsleersituatie. Vooral *in het aanvangsonderwijs* van begrijpend lezen in een vreemde taal zal de docent die leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen in het

algemeen of met een bepaalde deelvaardigheid, zoals contextgebruik, *moeten sturen in het aanleren van efficiënte strategieën*. Deze sturing zou *geleidelijk* moeten plaatsmaken voor een *meer begeleidente* rol van de docent. De docent zou zich dan moeten beperken tot het begeleiden van de leeractiviteiten van de leerlingen door zorg te dragen voor het goede verloop van oefeningen in (deel)vaardigheden en de leerling zijn eigen leerproces te laten doorlopen. Om een voorbeeld te geven als er een gatentekst-oefening wordt gemaakt, zou de docent de leerlingen eerst individueel en daarna in groepjes naar mogelijke invullingen van de weggelaten woorden moeten laten zoeken en pas daarna klassikaal de gevonden oplossingen moeten doornemen. Hij kan dan ook de individuele leerling veel beter begeleiden door hem vragen te stellen waarvan het antwoord hem helpt bepaalde aanwijzingen uit de context te vinden. Behalve dat hij tijdens de les laat oefenen in deelvaardigheden, waarbij het om praktische redenen van organisatie moeilijk zal zijn om tegemoet te komen aan alle leesdoelen en interesses van leerlingen en aan individuele manieren van leren, is het van belang dat de leraar de leerlingen in en buiten de les zoveel mogelijk vanuit eigen interesses en leesdoelen en op hun eigen manier laat lezen. De docent moet voorwaarden scheppen om dit mogelijk te maken door de individuele leerling te laten kiezen uit een rijke hoeveelheid tekstmateriaal, al dan niet geordend in readers, door hem zelf datgene uit teksten te laten halen wat hem interesseert en door hem dit te laten lezen in zijn eigen tempo en op zijn eigen manier. De docent kan de leerling helpen bij het kiezen van teksten, bij het leren toepassen van bepaalde (deel)vaardigheden en bij het verwerken van wat de leerling heeft gelezen. In het onderwijs aan hoofd- en bijvakstudenten Spaans werken wij bijvoorbeeld al verscheidene jaren met bundels met daarin teksten die qua moeilijkheidsgraad en onderwerpen zijn aangepast aan het niveau en de interesses van de studenten. Deze kunnen daaruit een aantal teksten kiezen en deze lezen, waarna zij niet alleen een samenvatting maken van deze tekst en een eigen oordeel over de inhoud ervan geven, maar ook weergeven waarom zij deze tekst kozen, wat zij vooraf al over het onderwerp van deze tekst wisten en hoe zij te werk zijn gegaan bij het afleiden uit de context van onbekende woorden.

Een tweede belangrijk aspect in de rol van de docent is dat hij niet alleen gericht zou moeten zijn op het product van het lezen, dat wil zeggen op het begrip van de tekst. Hij zou *zich vooral ook moeten richten op het proces dat de individuele leerling daarvoor moet doorlopen en op de bijdragen die hij als docent kan leveren om dit proces zo goed mogelijk te laten verlopen*. Voorwaarde hiervoor is dat de leerling zich rekenschap geeft van de wijze waarop hij te werk gaat bij lezen en van

de mogelijkheden om zijn aanpak te verbeteren. Om aan deze voorwaarde te voldoen zal de docent de leerling vaak moeten laten reflecteren of nadenken over hoe hij te werk is gegaan en waarom hij tot een bepaalde oplossing is gekomen. Met andere woorden, in plaats van te reageren met 'Dat is fout' zou de docent moeten vragen 'Hoe ben je daaraan gekomen?' of 'Waarom zie je dat het woord die betekenis moet hebben?' Op die manier is de docent in staat om de leerling de helpende hand te bieden bij het interpreteren van de betekenis van een tekst, leert hij hem zo efficiënt mogelijk de problemen die hij tegenkomt op te lossen en leert hij de leerling hoe hij bij het lezen van een volgende tekst vergelijkbare problemen het hoofd kan bieden.

Een derde belangrijk aspect dat aansluit bij het vorige, is de *houding* van de docent *ten aanzien van fouten*. Hierboven stelden we al hoe belangrijk het is dat de docent niet aangeeft dat de leerling een fout maakt, maar hem vraagt hoe hij aan zijn keuze komt. Daar komt nog bij dat de docent de leerling steeds moet aanmoedigen om risico's te nemen en eventuele fouten die hij maakt, zelf te verbeteren door gebruik te maken van aanwijzingen uit de context. De rol van de docent is de leerling hierbij te helpen doelgericht en systematisch te werk te gaan, zodat de kans op het vinden van de juiste oplossing zo groot mogelijk is. Door op deze manier te werk te gaan draagt de docent niet alleen bij aan vergroting van de kennis en vaardigheden van de leerling, maar verhoogt hij ook zijn zelfvertrouwen. De leerling zal daardoor risico's durven te nemen, waardoor hij zich niet zo snel laat afschrikken door onbekende elementen in een tekst, maar actief op zoek gaat naar mogelijke aanwijzingen die hem helpen de betekenis van die onbekende elementen te achterhalen.

4.5 De evaluatie van begrijpend lezen in een vreemde taal

Bij het bespreken van mogelijke implicaties voor de evaluatie van begrijpend lezen in een vreemde taal is het van belang om een duidelijk onderscheid te maken tussen, ten eerste, productevaluatie en procesevaluatie en, ten tweede, summatieve evaluatie en formatieve evaluatie. In het eerste geval gaat het om de inhoud waarop de evaluatie betrekking heeft. Heeft de evaluatie betrekking op het product van het onderwijs en wil zij dus nagaan wat het onderwijs heeft opgeleverd, dan spreken wij van productevaluatie; als wij willen evalueren hoe wij tot dat product zijn gekomen, dan voeren wij een procesevaluatie uit. Ook het moment van evaluatie kan verschillen. Een summatieve evaluatie is een eindevaluatie na afloop van het onderwijsleerproces, terwijl het bij een formatieve evaluatie gaat om een evaluatie tijdens het onderwijsleer-

proces.

Een *summatieve evaluatie van het product* van het leren en onderwijzen van begrijpend lezen in een vreemde taal houdt in dat de leerling moet laten zien dat hij op een bepaald niveau, bijvoorbeeld MAVO, HAVO of VWO, leesvaardig is en dat hij de einddoelstelling in leesvaardigheid van dat onderwijs heeft bereikt. Als doelstellingen voor het leren en onderwijzen van begrijpend lezen in een vreemde taal formuleerden we dat de leerling zoveel mogelijk talige kennis leert en dat hij zo goed mogelijk gebruik leert maken van de talige en niet-talige kennis waarover hij beschikt. Dat hij deze doelstellingen heeft bereikt, kan hij laten zien door onder bepaalde voorwaarden, bijvoorbeeld in een beperkt tijdsbestek en zonder hulp van de docent of van een woordenboek, vragen over een of meer teksten op MAVO-, HAVO- of VWO-niveau goed te beantwoorden. Een voorbeeld van een dergelijke eindevaluatie vormen de bekende meerkeuzetoetsen voor tekstbegrip zoals die sinds jaar en dag worden ontwikkeld door het CITO. Een andere mogelijkheid voor een evaluatie van het eindproduct is de zogenaamde 'cloze-toets', waarbij systematisch woorden zijn weggelaten die door de leerling met behulp van de context moeten worden ingevuld. Deze toets kan overigens ook in meerkeuzevorm worden afgenomen door op de opengevallen plaatsen een aantal alternatieven te zetten en de leerlingen hieruit te laten kiezen. Het is ook mogelijk om specifieke deelvaardigheden te meten met behulp van de zogenaamde 'modified' cloze-toets. Zo kunnen voegwoorden en bijwoorden die dienen als verbindingswoord, worden weggelaten, zodat kan worden vastgesteld in hoeverre de leerlingen in staat zijn gebruik te maken van de syntactische context. Het gebruik van de semantische en lexicale context kan worden getoetst door inhoudswoorden weg te laten. Ook bij deze toetsen kunnen meer open dan wel meer gesloten vormen (zoals keuzes uit enkele mogelijkheden) worden gehanteerd. Op de validiteit van de cloze-toets als maat voor leesvaardigheid in een vreemde taal zullen we in hoofdstuk vijf uitgebreid terugkomen.

Toetsing van deelvaardigheden als 'skimmen', 'scannen' en gebruik maken van aanwijzingen over de organisatie of de structuur van de tekst, kan als volgt gebeuren. Of leerlingen in staat zijn uit een tekst snel en efficiënt de globale inhoud te halen ('skimmen'), kan worden getoetst door hen vooraf over veel teksten of grote stukken tekst in een beperkte tijd globale vragen te laten beantwoorden. Deze vragen kunnen een meer gesloten karakter hebben met een beperkte keuze aan antwoorden of het kunnen open vragen zijn. Datzelfde geldt voor het halen van specifieke informatie uit de tekst ('scannen'). Gebruik maken van aanwijzingen over de structuur van een tekst kan worden getoetst

door na te gaan of leerlingen in staat zijn, met behulp van logische en chronologische aanwijzingen, stukken van een tekst die in willekeurige volgorde staan, in een acceptabele volgorde te zetten. In dit geval betreft het een meer gesloten toetsvorm, maar het is ook mogelijk om gebruik te maken van een meer open toetsvorm door bijvoorbeeld de leerlingen een tekst in alinea's te laten indelen om zo de opbouw van de tekst duidelijk te laten worden.

Alle toetsvormen die wij boven noemden, kunnen ook worden gebruikt voor tussentijdse of *formatieve evaluatie van het product*. Deze evaluatie heeft dan tot doel docent en leerlingen inzicht te verschaffen in de vorderingen van leerlingen in begrijpend lezen in het algemeen of in specifieke deelvaardigheden. Formatieve evaluatie dient ook om het effect van het onderwijs vast te stellen, zodat tussentijdse bijstellingen mogelijk zijn.

Behalve evaluatie over het (eind)product van onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal, is ook een procesevaluatie van belang. In dit laatste geval gaat het meer om een evaluatie van de manieren waarop men tot dat product is gekomen en om de beleving van docent en leerlingen van dat proces. Procesevaluatie kan zowel summatief als formatief zijn. Door een *summatieve evaluatie van het proces* kan de verkregen informatie over de manier waarop de docent dat proces heeft begeleid, gebruikt worden om het gehele onderwijsleerproces beter in te richten. Door een *formatieve evaluatie van het proces* kan dat onderwijsleerproces tussentijds worden bijgesteld. Procesevaluatie kan plaatsvinden door de leerlingen hun mening te laten geven over onderdelen van het onderwijsleerproces, zoals doelstellingen, inhoud en methoden. Een andere mogelijkheid om inzicht te krijgen in de vorderingen van de leerlingen en vooral in de mening van de leerlingen over hun eigen leerproces is het werken met leesverslagen, waarin de leerling niet alleen laat blijken dat hij zijn leesdoelen heeft bereikt, maar ook en vooral hoe hij daarbij te werk is gegaan. Door leerlingen schriftelijk verslag hiervan uit te laten brengen is het voor henzelf mogelijk hun vorderingen bij te houden en te leren hoe zij uit het oplossen van problemen waar zij mee te maken hebben gehad, profijt kunnen hebben voor het oplossen van nieuwe problemen waar zij mee te maken krijgen. Tevens geven dergelijke leesverslagen veel informatie aan de docent, zodat hij het verloop van het individuele leerproces van elke leerling kan bijhouden.

4.6 Conclusies

Aan het begin van dit hoofdstuk maanden we tot voorzichtigheid bij het direct toepassen van onderzoeksgegevens uit hulpdisciplines op het

vreemde-talenonderwijs. We stelden dan ook dat de criteria voor de toepasbaarheid van onderzoeksgegevens uit onderwijskunde, onderwijspsychologie en taalkunde zouden moeten worden geleverd door onderzoek van het vreemde-talenonderwijs zelf. Voor elke component van het onderwijsleerproces in begrijpend lezen in een vreemde taal zouden we dus moeten nagaan wat uit andere disciplines bruikbaar is. Ook stelden we in de inleiding op dit hoofdstuk dat de conclusies die we aan het einde van dit hoofdstuk kunnen formuleren, een voorlopig karakter dragen en zijn te beschouwen als onderdelen van een theorie over begrijpend lezen in een vreemde taal die door verder onderzoek zou moeten worden getoetst.

Een eerste conclusie betreft de keuze voor een cognitief-psychologische benadering van begrijpend lezen in een vreemde taal waarbij de zogenaamde 'procedurele benadering' bij het leren van een vreemde taal aansluit. Kenmerkend voor deze cognitief-psychologische en procedurele benaderingen is dat (taal)leerders dezelfde (linguistische) input op verschillende manieren verwerken, hetgeen leidt tot onderlinge verschillen in output, en dat leerresultaten niet alleen tot stand komen door te reageren op externe stimuli maar ook en vooral door eigen cognitieve bewerkingen van de leerstof door de leerling. Een tweede conclusie is de volgende: om oefenprogramma's in deelvvaardigheden van begrijpend lezen te maken is inzicht vereist in de wijze waarop leerlingen informatie opnemen en verwerken, in de aard van de leerstof en in relevante leerlingvariabelen. Een derde conclusie is dat deze oefenprogramma's er niet alleen op gericht moeten zijn leerstof aan te bieden en te laten verwerken, maar leerlingen ook moeten leren relaties te leggen tussen eigen kennis en ervaringen enerzijds en de leerstof anderzijds, en wel met behulp van de mentale of cognitieve bewerkingen waar we hierboven over spraken.

Voor de verschillende componenten van het onderwijsleerproces van begrijpend lezen in een vreemde taal, te weten doelstellingen, beginsituatie, onderwijsleersituatie en evaluatie, zijn de volgende conclusies af te leiden uit onderzoeksgegevens die geleverd worden door bovengenoemde hulpdisciplines. Twee belangrijke doelstellingen van het onderwijsleerproces van begrijpend lezen in een vreemde taal zijn, ten eerste, het leren van zoveel mogelijk talige kennis zodat de leerling in staat is de inhoud van een tekst in een vreemde taal te begrijpen, en, ten tweede, het zo goed mogelijk gebruik leren maken van de talige en niet-talige kennis waarover de leerling beschikt. Voor wat betreft de beginsituatie kunnen we concluderen dat het van belang is een analyse te maken van de kennis en vaardigheden van de leerling en van leerlingkenmerken als de attitude van de leerling, zijn interesse in de

inhoud van de te lezen teksten en zijn zelfvertrouwen bij het lezen van teksten in een vreemde taal

Een belangrijke conclusie voor de onderwijsleersituatie van begrijpend lezen in een vreemde taal is dat de leerling de informatieverwerkingsstrategieën die hij heeft aangeleerd bij begrijpend lezen in zijn moedertaal, toepast bij begrijpend lezen in een vreemde taal en pas als het niet anders kan, gebruik maakt van strategieën die specifiek zijn voor begrijpend lezen in een vreemde taal. Een andere conclusie die we kunnen trekken, is dat het opbouwen en gebruik maken van de verschillende soorten context van groot belang is voor het leren van begrijpend lezen in een vreemde taal. We bespraken verschillende mogelijkheden voor het leren en onderwijzen van deze deelvaardigheid. Voor de keuze van leesteksten moeten we in eerste instantie uitgaan van de communicatieve behoeften van de leerling bijvoorbeeld in zijn rol als toerist in een vreemd land, als contactpersoon in eigen land of als gebruiker van media (radio, televisie, pers). De teksten moeten echter niet alleen bijdragen aan de communicatieve competentie van de leerling maar ook aan de inhoudelijk-cognitieve en sociaal-affectieve competentie. Teksten in de vreemde taal zullen de leerlingen dan ook iets moeten leren over de vreemde cultuur en zullen moeten bijdragen aan de vorming van hun persoonlijkheid, doordat ze hen leren afstand te nemen van hun eigen manier van denken en van eigen gedragspatronen en hen leren zich in te leven in de ander en met de bril van native-speaker te kijken. Uitgaan van deze drie soorten competentie heeft gevolgen voor keuze, inhoud, authenticiteit en moeilijkheidsgraad van teksten. De rol van de docent bij het leren en onderwijzen van begrijpend lezen is, zo kunnen we concluderen, meer begeleidend dan leidend. Bovendien zou de docent niet alleen gericht moeten zijn op het product van lezen, dat wil zeggen op tekstbegrip, maar hij zou zich ook en vooral moeten richten op het proces dat de individuele leerling doorloopt en op de bijdrage die hij als docent kan leveren om er voor te zorgen dat dit proces zo goed mogelijk verloopt. Een derde belangrijk aspect in de rol van de docent is dat hij de leerling aanmoedigt risico's te nemen en hem helpt om zelf zijn fouten te verbeteren.

Twee laatste conclusies betreffen de evaluatie van het onderwijs in begrijpend lezen. Niet alleen een summatieve evaluatie is belangrijk maar ook tussentijdse evaluatie van de vorderingen van de leerling. Bovendien moet behalve een evaluatie van het product ook een evaluatie plaatsvinden van het proces dat de leerling doormaakt, dat wil zeggen een evaluatie van de manier waarop de leerling tot het product, het begrip van een tekst, is gekomen en van de beleving door de leerling van dat proces.

5.0 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven wij de experimentele opzet en uitvoering van een vooronderzoek naar de effecten van een trainingsprogramma in contextgebruik bij begrijpend lezen in een vreemde taal bij eerstejaars leerlingen Spaans aan de Höhere Handelsschule te Kleve/Goch (West-Duitsland). Opzet en inhoud van dit trainingsprogramma baseerden we op de theoretische uitgangspunten die we in het eerste deel van dit verslag beschreven hebben. Het vooronderzoek heeft het karakter van een try-out, omdat ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het trainingsprogramma in contextgebruik in dienst staan van de bijstelling van het programma en van de procedures van het hoofdonderzoek. In 5.1 geven we een samenvatting van de theoretische uitgangspunten en doelstellingen van het vooronderzoek en formuleren we de onderzoeksvragen. In 5.2 beschrijven we het materiaal dat we ontwikkelden voor dit vooronderzoek: teksten, taken, toetsen en vragenlijsten. In 5.3 gaan we in op het onderzoek dat we met behulp van dit materiaal uitvoerden, en evalueren we de effecten van de taken in de verschillende condities. Over de opbrengst van het onderzoek en over de bijstelling van materiaal en onderzoeksofzet gaat paragraaf 5.4 van dit hoofdstuk. We sluiten het hoofdstuk af in 5.5 met conclusies.

5.1 Theoretische uitgangspunten, doelstellingen en onderzoeksvragen

5.1.1 Theoretische uitgangspunten voor de opzet van het trainingsprogramma

Op grond van de bevindingen in de vorige hoofdstukken kunnen we vier *theoretische uitgangspunten* voor de opzet van een trainingsprogramma in contextgebruik formuleren:

1. Kennis van de verschillende soorten context en gebruik maken van deze context zijn van belang voor vaardigheid in begrijpend lezen in een vreemde taal
2. Leerlingen verschillen in kennis van de verschillende soorten context en in hun vaardigheid gebruik te maken van deze kennis. Om een gericht oefenprogramma in contextgebruik te kunnen opzetten is het nodig inzicht te hebben in verschillen tussen (groepen van) leerlingen
3. Op grond van deze analyse van de beginsituatie van de leerlingen

kunnen we taken voor een trainingsprogramma construeren die aansluiten bij de kennis en vaardigheid in contextgebruik waarover de leerling beschikt. Is de leerling meer dan gemiddeld bekwaam in het gebruik maken van de context, is hij met andere woorden een sterke contextgebruiker, dan kan hij zelfstandig of met minimale sturing leestaken uitvoeren die hem deze vaardigheid laten toepassen. Is hij minder dan gemiddeld bekwaam, met andere woorden is hij een zwakke contextgebruiker, dan zullen de te construeren taken hem deze deelvaardigheid dienen te leren. Door deze sturing leert de leerling geleidelijk zelf deze deelvaardigheid toe te passen en wordt deze opgenomen in de cognitieve structuur van de leerling.

4. Met de verschillen tussen sterke en zwakke contextgebruikers in kennis en vaardigheid hangen ook verschillen samen in variabelen als inschatting van de attitude ten aanzien van de vreemde taal en de inschatting van zelfvertrouwen, leesvaardigheid en contextgebruik bij begrijpend lezen in die taal. Het vaststellen van verschillen in deze variabelen tussen leerlingen voor en na het trainingsprogramma in contextgebruik zal inzicht geven in de samenhang tussen deze variabelen en variabelen als kennis van de context en vaardigheid in het gebruik maken ervan bij begrijpend lezen in een vreemde taal.

5.1.2 Doelstellingen en onderzoeksvragen

Uit bovenstaande uitgangspunten kunnen we de *doelstellingen* van het vooronderzoek afleiden, namelijk een try-out van het materiaal dat we ontwikkelden om zwakke contextgebruikers te leren beter gebruik te maken van de context, en een effectmeting van de taken in de verschillende condities door de prestaties van de leerlingen in contextgebruik en in begrijpend lezen in Spaans te meten.

Op grond van de doelstellingen van het onderzoek formuleren we de volgende onderzoeksvragen voor het vooronderzoek:

1. *Is er een valide onderscheid te maken tussen zwakke en sterke contextgebruikers?*
2. *Gaan de prestaties van zwakke contextgebruikers in de deelvaardigheid contextgebruik vooruit onder invloed van een trainingsprogramma in contextgebruik?*
3. *Gaan de prestaties van zwakke contextgebruikers in begrijpend lezen vooruit onder invloed van een trainingsprogramma in contextgebruik?*

Alvorens antwoord te geven op deze onderzoeksvragen gaan we in op het materiaal dat we ontwikkelden en op het design van het vooronderzoek.

5.2.1 De teksten

Uit de zakelijke, informatieve teksten die wij voor het onderzoek hadden geselecteerd en bewerkt, hebben we in overleg met de docent van de proefschool in totaal zeven teksten gekozen voor het leesprogramma. Deze teksten gingen over onderwerpen die interessant waren voor de leerlingen en die niet al te specifieke voorkennis vereisten. Zij waren minimaal tweehonderd en maximaal driehonderd woorden lang en voorzien van illustraties in de vorm van tekeningen of foto's. Voor een beschrijving van titel, inhoud en lengte van de teksten verwijzen wij naar bijlage 5.1. Deze zeven teksten zijn voor wat betreft grammatica en woordenschat vergeleken met de eerste twaalf lessen van de leergang *Modernes Spanisch* (Halm & Moll Marqués, 1982) die de leerlingen bij het begin van het leesprogramma achter de rug hadden. Voor een overzicht van de grammaticale inhoud van deze twaalf lessen verwijzen wij naar bijlage 5.2.

De teksten zijn grammaticaal als volgt geanalyseerd. Bij elke tekst zijn we nagegaan welke grammaticale items aan bod kwamen. We hebben deze items vergeleken met de grammaticale items die tot dan toe in de leergang aan bod waren gekomen. Indien dat nodig en mogelijk was, hebben we de teksten herschreven, zodat ze grammaticaal op het niveau van de leerlingen lagen.

De lexicale analyse werd als volgt uitgevoerd. Alle woorden van de twaalf lessen van de leergang werden in een lijst ondergebracht, waarbij niet alleen het woord zelf maar ook alle mogelijke vormen van het woord werden opgenomen: van zelfstandige naamwoorden niet alleen de enkelvoudsvorm maar ook de meervoudsvorm; van bijvoeglijke naamwoorden en persoonlijke voornaamwoorden niet alleen de mannelijke vorm enkelvoud maar ook de vrouwelijke vorm en de meervoudsvormen voor mannelijk en vrouwelijk, en van werkwoorden alle vormen die tot dan toe behandeld waren of gevormd konden worden met de tot dan toe behandelde regels. Op deze manier ontstonden twee lijsten, namelijk een lijst van alle woorden per les en een lijst van alle woorden over alle lessen samen. De woorden van elke tekst werden onder elkaar gezet en vergeleken met de woorden die in de leergang aan bod waren gekomen. Op die manier ontstond per tekst een overzicht van alle woorden die in die tekst voorkwamen en nog niet in de leergang aan bod waren gekomen. Op grond van deze lexicale analyse hebben we de teksten, waar nodig, gewijzigd. Als er teveel onbekende woorden in een zin

stonden, werd die zin herschreven met woorden die de leerlingen wel kenden. Als zinnen qua structuur of lengte te moeilijk waren, werden die zinnen vergemakkelijkt. Op grond van deze lexicale en grammaticale analyses werd tenslotte de volgorde vastgesteld waarin de teksten werden aangeboden.

5.2.2 De taken van de twee experimentele condities en de controle conditie

Bij de constructie van de taken maakten we een onderscheid tussen twee experimentele condities, namelijk manipulatie en training, en een controle conditie, namelijk lezen. We kozen voor twee verschillende experimentele condities, omdat uit de literatuur over training in contextgebruik (vgl. o.a. Clarke & Nation, 1980) en uit deelonderzoeken in de inventarisatiefase niet duidelijk was geworden welke vorm van training in contextgebruik het meeste effect sorteerde: een training geleid door de leraar dan wel een leraar-onafhankelijke variant die alleen bestond uit een bewerking van de tekst. De controle conditie werd niet alleen gevolgd door de controlegroep van zwakke contextgebruikers, maar ook door alle sterke contextgebruikers. Van de zwakke contextgebruikers volgde een groep de conditie training en de andere groep de conditie manipulatie. We zullen de twee experimentele condities en de controleconditie bespreken aan de hand van een schematische weergave in tabel 5.1. Voor voorbeelden verwijzen we naar bijlage 5.3.

In de conditie *manipulatie* kregen de leerlingen de teksten voorgelegd in twee bewerkingen, namelijk onderstrepingen en pijlen in de tekst. Voor globaal tekstbegrip werden de belangrijkste passages onderstreept of gecursiveerd. Evenals in de conditie lezen moesten de leerlingen in deze conditie zelfstandig dezelfde opdrachten voor contextgebruik maken als de leerlingen in de conditie lezen, maar kregen zij hulp in de vorm van pijlen in de tekst. Een ononderbroken pijl betekende: "verwijst naar", "heeft betrekking op" en een onderbroken lijn met pijlen aan weerszijden betekende: "staat in tegenstelling tot". Het is mogelijk om meer soorten relaties aan te geven, maar we hebben volstaan met deze twee, omdat het de belangrijkste waren en omdat uit deelonderzoeken tijdens de inventarisatiefase was gebleken dat meer dan twee symbolen de leerlingen eerder in verwarring brachten dan hen hulp boden.

In de conditie *training* kregen de leerlingen de teksten voorgelegd in dezelfde bewerkingen als in de conditie manipulatie. Aan het lezen van de teksten gingen echter oefeningen en opdrachten vooraf. Deze oefeningen of opdrachten waren steeds gericht op het mobiliseren van de inhoudelijke voorkennis of algemene context, het leren werken met regels

Tabel 5 1 Condities in het vooronderzoek

condities	bewerking van tekst	opdrachten/oefeningen/hulp		
		voor lezen	tijdens lezen	na lezen
manipulatie (exp. conditie 1)	bewerkt	----	zelfstandig opdrachten maken; hulp d.m.v. pijlen in tekst	zelfstandige correctie
training (exp. conditie 2)	bewerkt	onder leiding van docent oefening in mobiliseren van algemene context	onder leiding van docent + extra oefeningen in context- gebruik	correctie van onder lei- ding van docent
lezen	onbewerkt	----	zelfstandig opdrachten maken; geen hulp	zelfstandige correctie

voor contextgebruik en - meer specifiek- het leren gebruiken van verbindingswoorden. De opdrachten of oefeningen bij het lezen van de tekst waren dezelfde als die in de condities lezen en manipulatie, maar de meerwaarde van de conditie training werd verkregen door extra oefeningen en doordat de docent stuurde en hulp bood bij de opdrachten of oefeningen, oplossingen met de leerlingen besprak en naging wat zij van een bepaalde taak hadden geleerd over contextgebruik.

In de conditie *lezen* werden de teksten aan de leerlingen voorgelegd zonder enige bewerking, dat wil zeggen zonder onderstrepingen en pijlen. Voor globaal tekstbegrip kregen zij daarbij opdrachten als goed-fout-vragen, uit een gegeven lijst van titels de juiste titels zetten bij stukjes tekst of zinnen armaken. Voor contextgebruik moesten zij steeds de raad-het-onderstreepte of weggelaten-woord opdrachten maken. Zowel de opdrachten voor globaal tekstbegrip als de contextopdrachten moesten zij zelfstandig maken en zelf corrigeren. De begeleider gaf alleen procedurele opdrachten, deelde teksten en opdrachten uit, haalde deze weer op en bewaakte de tijd.

5.2.3 Toetsen

Bij het meten van de vaardigheid van de leerlingen in *begrijpend lezen* voor en na het programma deed zich het probleem voor dat er voor deze leerlingen geen gestandaardiseerde tekstbegrijptoetsen voor Spaans voorhanden waren. Om dit probleem op te lossen hadden we de keuze uit drie mogelijkheden, namelijk een n-de woord cloze-toets, een editing-toets of een tekstbegrijptoets met vragen over de tekst, al dan niet in meerkeuzevorm.

Voor het meten van tekstbegrijptoetsen worden veelal meerkeuzetoetsen ofwel multiple-choice-toetsen (kortweg m.c.-toetsen genoemd) ontwikkeld. De constructie van betrouwbare en valide m.c.-toetsen is zeer bewerkelijk. Een n-de woord cloze-toets is een goed alternatief voor de m.c.-toets, terwijl op het moment van afname van het hoofdonderzoek ook de editing-toets een goed alternatief leek. Het voordeel van zowel een n-de woord cloze-toets als een editing-toets is dat de constructie minder bewerkelijk is.

Bij een n-de woord cloze-toets moeten woorden die steeds op een n-de plaats zijn weggelaten, worden ingevuld. De plaats waar een woord wordt weggelaten varieert van elk vijfde tot elk vijftiende woord. Voor deze toets zijn er verschillende scoringsmogelijkheden, waarvan de exacte score en de semantische score de belangrijkste zijn (zie voor onderzoek naar de cloze-toets o.a. Anderson, 1971, 1976; Westhoff, 1981a, Klein-Braley, 1981).

De editing-toets is in feite het tegenovergestelde van de cloze-toets. Hij werd voor het eerst voorgesteld door Bower (1976) als een indirect middel om taalvaardigheid te meten. Het gaat hierbij om het doorstrepen van woorden die op willekeurige plaatsen, evenals bij de cloze-toets meestal ook tussen het vijfde en vijftiende woord, worden ingevoegd in de tekst. De ingevoegde woorden komen uit een tekst van vergelijkbare moeilijkheidsgraad en zijn op willekeurige wijze, bijvoorbeeld elk tweede woord van de even regels of elk vierde woord van de oneven regels, uit deze tekst gehaald. De soorten fouten die gemaakt kunnen worden in de editing-toets, zijn: misidentificatie (een woord dat wel in de tekst hoort, is ten onrechte doorgestreept) en nonidentificatie (een woord dat niet in de tekst hoort, is niet doorgestreept). De weliswaar nog schaarse onderzoeksresultaten met betrekking tot de waarde van de editing-toets (vgl. Mullen, 1979, Migchielsen, 1981) geven aanwijzingen voor de waarde van de *editing-toets* of *-doorstreep-toets* zoals wij deze toets om voor de hand liggende redenen verder zullen noemen als alternatief voor de cloze-toets en de toetsen met vragen over de tekst. Dit geldt vooral voor een eenvoudig niveau van leesvaardigheid.

Een praktisch argument voor de doorstreep-toets in plaats van de cloze-toets is dat de scoring in tegenstelling tot die van de cloze-toets geen problemen oplevert: het woord is goed doorgestreept of niet, terwijl de cloze-toets aanleiding kan geven tot verschillen in interpretatie tussen beoordelaars over de juistheid van het woord dat is ingevuld.

De teksten voor de doorstreep-toetsen van voor- en nameting zijn in overleg met de docent gekozen uit scholierentijdschriften. Voor de constructie van de doorstreep-toetsen van voor- en nameting zijn we als volgt te werk gegaan. De woorden die werden ingevoegd, zijn gekozen uit het bestand van teksten die geselecteerd waren voor het programma. Van deze teksten hebben we telkens het tweede woord van de tweede regel genomen. Als dit woord een eigennaam was, hebben we het volgende woord genomen. Op die manier hebben we een lijst van vijftig woorden gemaakt. Door telkens te kiezen uit briefjes met daarop de getallen zes tot en met twaalf (vgl. Migchielsen, 1981) hebben we de plaats bepaald waarop deze woorden achtereenvolgens in de tekst werden ingevoegd. Leek een in te voegen woord verdedigbaar in de context, dan hebben we een volgend woord genomen en het eerste woord op een andere plaats ingevoegd.

Omdat we niet beschikten over een parallel-groep leerlingen van vergelijkbaar niveau om de moeilijkheidsgraad van de teksten vast te stellen met behulp van de methode die daarvoor het meest geschikt is, namelijk de cloze-procedure, hebben we voor dit onderzoek volstaan met het oordeel van de docent die het trainingsprogramma uitvoerde, en dat van de auteur. Van het toepassen van een leesbaarheidsformule om de moeilijkheidsgraad van de teksten vast te stellen hebben we afgezien, omdat deze formules alleen op grond van de tekst worden opgesteld (door bijvoorbeeld de lengte van woord en zinnen te meten), zonder dat wordt nagegaan voor welke lezers deze tekst bedoeld is (vgl. hiervoor Anderson, 1976; Westhoff, 1981a).

Om de vaardigheid van de leerlingen te meten in het *gebruik maken van de context* bij het afleiden van de betekenis van onbekende woorden hebben we twee teksten geselecteerd uit de teksten die ten behoeve van het onderzoek grammaticaal waren geanalyseerd en qua woordenschat waren vergeleken met de leergang. Van deze teksten zijn zogenaamde *raad-het-onderstreepte-woord-toetsen* of *context-toetsen* gemaakt door tien woorden te kiezen uit de tekst en deze te onderstrepen. De keuze van deze woorden vond plaats aan de hand van de volgende criteria: onbekendheid van de woorden bij de leerlingen, relevantie van de woorden voor de inhoud van de tekst en raadbaarheid op grond van de context. Op grond van de lexicale analyse die we in 5.2.1 beschreven, was vastgesteld welke woorden de leerlingen nog niet hadden geleerd in

de leergang waarmee zij werkten. Omdat de leerlingen nog niet eerder Spaans hadden geleerd en ze buiten de schoolsituatie ook niet of nauwelijks met deze taal in aanraking konden komen, konden we aannemen dat deze woorden ook werkelijk onbekend waren voor de leerlingen. Vervolgens maakte de auteur, in overleg met de docent van de leerlingen, een keuze welke onbekende woorden relevant waren voor de inhoud van de tekst en konden worden afgeleid uit de context. Als een bepaald woord én onbekend én relevant was voor de inhoud, terwijl uit de lexicale analyse bleek dat het moeilijk uit de context kon worden geraden, werd deze context aangepast. Het aantal van tien woorden was gekozen omdat na een try-out bleek dat dit aantal voor de leerlingen haalbaar was binnen de beschikbare tijd. De leerlingen moesten deze woorden raden met behulp van de context. Om dezelfde redenen als bij de toetsen voor begripend lezen hebben we bij deze toetsen moeten volstaan met het oordeel van de docent en de auteur.

5.2.4 Vragenlijsten

Een theoretisch uitgangspunt dat we eerder in dit hoofdstuk noemden, was de veronderstelling dat met de verschillen tussen sterke en zwakke contextgebruikers ook verschillen in variabelen samenhangen als inschatting van attitude ten aanzien van het leren van moderne vreemde talen, de inschatting van zelfvertrouwen, de inschatting van leesvaardigheid en de inschatting van contextgebruik. Om zicht te krijgen op deze variabelen en op de evaluatie van taken en programma door de leerling legden we de leerlingen een aantal vragenlijsten voor. We geven een overzicht van deze vragenlijsten in tabel 5.2 en gaan er in het kort op in. De vragenlijsten zelf zijn, na te zijn bijgesteld ten behoeve van het hoofdonderzoek, opgenomen in de bijlagen 5.4 tot en met 5.9.

Om de attitude ten aanzien van het leren van moderne vreemde talen te meten hebben wij gebruik gemaakt van de *Taalattitudeschaal* (TAS) van Spoelders (1978). Deze taalattitudeschaal is, evenals de andere vragenlijsten die wij hieronder zullen bespreken, van het Likert-type en is samengesteld uit attitudeschalen die in verschillende onderzoeken werden gebruikt om de attitude van leerlingen ten aanzien van het leren van moderne vreemde talen te meten. De eerste versie van de TAS werd geëvalueerd door een groep beoordelaars, uitgetest bij een nieuwe proefgroep en bijgesteld op grond van de discriminerende waarde van de items. In totaal bleven er vijftientig items over, waarvan de betrouwbaarheid werd vastgesteld bij een nieuwe proefgroep. De betrouwbaarheidscoëfficiënt, in feite de test-hertestcorrelatie van de

Tabel 5.2 Overzicht van de vragenlijsten die in het vooronderzoek zijn gebruikt met het totaal aantal items, maximum- en minimumscore en, voor zover van toepassing, de alpha-coëfficiënten.

- * = niet afgenomen
 ** = alpha-coëfficiënt niet relevant omdat het gaat om heterogene schalen
 *** = niet van toepassing omdat deze vragenlijst alleen voor de nameting was geconstrueerd.

Vragenlijst	Totaal aantal items	Score		Alphacoëfficiënt	
		max	min	voormeting	nameting
Attitude	25	100	10	.89	.89
Zelfvertrouwen	10	50	10	.65	—*
Leesvaardigheid	7	35	7	.55	.66
Vragen na de opdracht	4	20	4	—**	—**
Context	13	65	13	.72	—
Mening over tekst	7	35	7	—**	—**
Evaluatie van pro-gramma	14	70	14	—***	.75

schaal, bedroeg 85 (vgl. voor een uitvoerig verslag Spoelders, 1978). De TAS werd ten behoeve van dit vooronderzoek vertaald in het Duits, gecontroleerd door een native-speaker van deze taal en in het vooronderzoek op zijn bruikbaarheid beproefd.

Behalve voor attitude ten aanzien van het leren van moderne vreemde talen, vonden we in hoofdstuk drie aanwijzingen voor het belang van zelfvertrouwen voor begrijpend lezen in een vreemde taal. Om na te gaan over hoeveel zelfvertrouwen de leerlingen beschikten bij begrijpend lezen en contextgebruik, maakten we gebruik van de vragenlijst *Zelfvertrouwen*. Deze vragenlijst werd tijdens deelonderzoeken naar verschillende aspecten van begrijpend lezen in een vreemde taal geconstrueerd (vgl. Van der Meijden, 1984). Model voor deze vragenlijst stond de Situatiespecifieke Angsttest (SSAT) van Bergen (1981). De vragen hebben betrekking op de volgende aspecten van het zelfvertrouwen van de leerlingen: eigen bekwaamheid (vragen 2 en 5), angst voor het niet kunnen (vragen 1, 3 en 9), evaluatieve gevoelens (vragen 6, 8 en 10) en psychofysiologische bijverschijnselen van angst (vragen 4 en 7). De maximaal te behalen score is 50, de minimale score is 10.

De vragenlijst *Leesbekwaamheid* is een vragenlijst die tijdens de inventarisatiefase van het onderzoek werd geconstrueerd en geëvalueerd. Het gaat hier om een lijst van zeven vragen die betrekking hebben op de eigen inschatting van leesvaardigheid (vraag 1), snelheid van lezen (vraag 2), aanpak bij lezen, meteen heel gedetailleerd (vraag 3a) dan wel eerst de grote lijnen (vraag 3b), het kunnen volgen van de grote lijnen (vraag 4), onderscheid hoofd- en bijzaken (vraag 5), het tempo van begrip van de tekst (vraag 6) en het belang van lezen (vraag 7).

De vragenlijst *Vragen na de opdracht* bestond uit vier items: de eigen inschatting van het resultaat van de opgave (vraag 1), de inschatting van de moeilijkheidsgraad van de opgave (vraag 2), het plezier waarmee aan de taak gewerkt is (vraag 3) en hoe leuk het onderwerp van de tekst gevonden werd (vraag 4).

De vragenlijst *Context* werd speciaal voor dit onderzoek geconstrueerd om de leerlingen te vragen naar hun aanpak als zij onbekende woorden tegenkomen en naar de mate waarin zij gebruik maken van de verschillende soorten context. Door gebruik te maken van het systeem van zelfrapportage kregen we een andere meting van contextgebruik. Dit is belangrijk voor een vergelijking tussen feitelijke prestaties in contextgebruik en de inschatting door leerlingen van hun contextgebruik. In de items wordt expliciet gevraagd naar het gebruik maken van de context, zowel van de algemene context als de lokale context. Voor de constructie is gebruik gemaakt van de stapsgewijze benadering die Clarke en Nation (1980) voorstaan en die wij in hoofdstuk vier kort hebben weergegeven. De vragenlijst *Context* bestaat uit dertien vragen die betrekking hebben op: opzoeken van onbekende woorden in woordenboek (vraag 1), vragen van onbekend woord aan de leraar (vraag 2), verklaren van onbekend woord met behulp van de context (vraag 3), zoeken van gelijkenis met ander woord (vraag 4), kijken naar woordsoort (vraag 5), nadenken over voorkennis over het onderwerp (vraag 6), kijken naar grammaticale samenhang in zin (vraag 7), doorlezen zonder de betekenis van het onbekende woord precies te weten (vraag 8), gebruik maken van de illustraties bij de tekst (vraag 9), eerst precies vertalen van onbekend woord en dan pas verder lezen (vraag 10), nagaan of de gevonden betekenis qua inhoud in de zin past (vraag 11), verder lezen als men de betekenis van het woord denkt te kennen (vraag 12) en nagaan of de gevonden betekenis qua functie (onderwerp, lijdend voorwerp e.d.) in de zin past (vraag 13). De maximale score van de vragenlijst *Context* is 65 en de minimale score 13.

Doel van het vooronderzoek was de ontwikkeling en try-out van de toetsen, taken en procedures. Uit de voormeting werd duidelijk, dat de vragenlijsten zelfvertrouwen en context door de leerlingen goed konden

worden ingevuld. Omdat het van belang was het programma te evalueren, is binnen de beschikbare tijd gekozen voor de evaluatie van het programma en niet voor een tweede afname van de vragenlijsten zelfvertrouwen en context.

De vragenlijst *Evaluatie van het programma* is gemaakt om het programma in zijn verschillende condities te laten evalueren door de leerlingen. Wij vroegen hun mening over een aantal aspecten van het oefenprogramma in de verschillende condities: nut van het programma (vraag 1), plezier waarmee aan het programma is gewerkt (vraag 2), het beter begrijpen van teksten als gevolg van het programma (vraag 3), duidelijkheid van de bedoeling van de opgaven (vraag 4), de tijd die beschikbaar was om de tekst te lezen (vraag 5), om de goed-fout opdrachten voor tekstbegrip uit te voeren (vraag 6) of om de 10 onbekende-woorden-opgaven voor contextgebruik uit te voeren (vraag 7), afwisseling in het programma (vraag 8), mening over behaalde resultaten van de goed-fout opdrachten (vraag 9) en van de 10 woorden-opgaven (vraag 10), mening over het zelf kunnen corrigeren van de opgaven (vraag 11), over het onderwijs of de begeleiding tijdens het programma (vraag 12), over het verdelen in de klas in twee groepen (vraag 13) en over het laten meetellen van de scores van de eindtoetsen voor het rapportcijfer (vraag 14). Na de vragen van deze vragenlijst beantwoord te hebben, kregen de leerlingen de gelegenheid om zelf nog opmerkingen te maken over het programma.

5.3 Onderzoek naar de effecten van een trainingsprogramma voor zwakke contextgebruikers

5.3.1 Opzet en methode van het onderzoek

Onderzoeksgroep

De *onderzoeksgroep* bestond uit leerlingen van de Höhere Handelsschule (HHS) te Kleve/Goch (West-Duitsland). Aan het onderzoek werkten vier klassen mee. In tabel 5.3 zien we de verdeling tussen jongens en meisjes en het aantal leerlingen per klas alsmede de totale aantallen. De leeftijd van de leerlingen lag tussen de 17 en 19 jaar en de gemiddelde leeftijd was 17,6 jaar. De vreemde taal waarop het onderzoek betrekking had, was Spaans. De leerlingen krijgen deze taal gedurende twee jaar met drie lessen per week. Behalve op de vier vaardigheden (luisteren, spreken, lezen en schrijven) ligt de nadruk tijdens het onderwijs vooral op het aanleren van grammaticale regels en, gedurende het laatste jaar, op handelscorrespondentie. Het onderzoek werd uitgevoerd in het eerste

Tabel 5.3 Verdeling jongens-meisjes en aantal leerlingen per klas.

Klas	Jongens	Meisjes	Totaal
klas 1	9	13	22
klas 2	9	16	25
klas 3	11	14	25
klas 4	15	14	29
totaal	44	57	101

leerjaar, in de zogenaamde Unterstufe, in de periode januari tot april 1984, en wel gedurende een lesuur per week. Dit lesuur viel voor de klassen in Kleet steeds op woensdag (klas 1: 1e uur, klas 2: 2e uur en klas 3: 4e uur) en voor de klas uit Goch (klas 4) op donderdag het 4e uur. De docent Spaans van alle vier de klassen is Nederlander, maar geeft al sinds 1975 les aan de HHS in Kleef/Goch en beheerst het Duits goed. De leergang die hij gebruikt, is *Modernes Spanisch* van Halm en Moll Marqués (1982).

De redenen om deze onderzoeksgroep te kiezen zijn de volgende: het aantal proefpersonen (100), het aantal klassen (4) en het feit dat één docent aan alle klassen les geeft met behulp van dezelfde leergang. Deze omstandigheden maken een zinvolle evaluatie van de taken in de verschillende condities mogelijk. Bovendien is de groep in hoge mate vergelijkbaar met de groepen van volwassen leerders van Spaans in Nederland (dag/avondscholen voor MAVO, HAVO, VWO en HEAO). Deze groepen kwamen om onderzoekstechnische redenen (te kleine aantallen per klas, geen verplicht bijwonen van de lessen met als gevolg hoge uitval van proefpersonen) niet in aanmerking voor het onderzoek. Hoewel de leerlingen van de HHS beginners zijn in Spaans, hebben zij in de eerste helft van het eerste leerjaar voldoende Spaans gehad om eenvoudige informatieve teksten in deze taal te kunnen lezen. De moedertaal van de leerlingen (Duits) leverde geen problemen op, zowel naar de ervaring van de auteur, die als Nederlander twee jaar les gaf aan de proefschool in de periode 1972-1974, als naar de ervaring van de huidige docent van de proefschool.

Opzet van het onderzoek

De *indeling* binnen de klassen tussen sterke en zwakke lezers kwam tot stand op grond van het gecombineerd gemiddelde van de voormetingen in

begrijpend lezen in het algemeen en in contextgebruik. In enkele twijfelgevallen rond het gemiddelde werd ook gekeken naar het rapportcijfer en naar het oordeel van de docent om de leerlingen bij de een dan wel bij de andere groep in te delen. Er is gekozen voor het gemiddelde als indelingscriterium om het aantal proefpersonen in de beide condities voldoende groot te houden en de gegevens op een verantwoorde wijze statistisch te kunnen analyseren. Bovendien kunnen achteraf op analyse niveau de groepen meer extreem gemaakt worden. Indien de groepen in kwartielen worden ingedeeld, blijken de verschillen conform de verwachting toe te nemen. Het aantal proefpersonen wordt echter te klein om op een verantwoorde wijze een variantie analyse toe te passen.

De keuze voor een indeling op grond van beide metingen werd ingegeven door het kleine aantal items (10) van de context-toets, zodat deze te weinig houvast bood om een valide indeling te maken tussen sterke en zwakke contextgebruikers. Achteraf gezien is deze indeling op beide metingen een tekortkoming van het onderzoek. We zullen hier later in dit hoofdstuk op terugkomen. De leerlingen die meer dan gemiddeld scoorden in contextgebruik en begrijpend lezen (L+), werden toegewezen aan de conditie lezen, terwijl van de leerlingen die minder dan gemiddeld scoorden (L-), de leerlingen van klas 1 werden toegewezen aan de conditie manipulatie en de leerlingen van de klassen 2 en 3 aan de conditie training. De L-leerlingen van klas 4 fungeerden als controlegroep en lazen evenals de L+leerlingen zelfstandig teksten. Het totaal aantal leerlingen van de L+groep bedroeg 48 en van de L- groep 53. Van de meisjes werd 63 procent in de L+ groep ingedeeld, van de jongens slechts 27 procent. De chi-kwadraat die bij deze verdeling behoort, bedroeg 12.82 (df=99). Deze waarde is significant ($p < .001$), hetgeen inhoudt dat er sprake is van een geslachtseffect: meisjes kwamen significant vaker bij de groep sterke lezers en jongens significant vaker bij de zwakke lezers terecht. In de literatuur (vgl. o.a. Bogaards, 1982) wordt erop gewezen dat meisjes beter presteren in een aantal aspecten van het leren van een vreemde taal. Ook in dit onderzoek wordt dit effect gevonden. Het gegeven dat jongens significant vaker terechtkwamen bij de groep zwakke lezers, beïnvloedt overigens de opzet van het onderzoek niet nadelig, aangezien het in dit onderzoek ging om een indeling op de variabele contextgebruik en het er op zich niet toe doet of in de groep zwakke contextgebruikers meer jongens dan wel meer meisjes zitten.

Als *design* voor dit onderzoek kozen we voor een 'nonequivalent control group design' (vgl. Cook & Campbell, 1976), dat schematisch in tabel 5.4 wordt weergegeven.

De toewijzing van de groepen aan experimentele of controle conditie

Tabel 5.4 Design van het vooronderzoek.

voormetingen	training/manipulatie	nametingen
O_1	X	O_2
O_3		O_4

gebeurde door het lot. In het design dat we kozen, worden mogelijke effecten van variabelen als ontwikkeling, testleereffect, regressie, selectie, uitval en effecten van interactie tussen deze variabelen die de interne validiteit bedreigen, onder controle gehouden (vgl. Cook & Campbell, 1976, Baltès, Rees & Nesselroede, 1977). Immers, de winst van de experimentele groep tussen pretest en posttest kan niet worden uitgelegd als een effect van een of meer van deze variabelen, omdat zowel experimentele als controlegroep aan deze effecten blootstonden. Wel blijven er mogelijke effecten die de externe validiteit bedreigen, zoals historie, het verwachtingseffect of Hawthorne effect, de interactie tussen selectie en experimentele variabele en de interactie tussen test en experimentele variabele. Een effect van historie is niet uitgesloten maar ligt niet voor de hand, omdat het voor de leerlingen vrijwel uitgesloten was buiten de schoolsituatie Spaans te leren via radio en t.v., terwijl ze ook niet geabonneerd zijn op leerlingentijdschriften. Het verwachtingseffect hebben wij onder controle proberen te houden door aan alle subgroepen van L-leerlingen te vertellen dat ze een programma kregen ter verbetering van hun leesprestaties. De interactie tussen selectie en experimentele variabele is mogelijk vanwege de keuze van een school en één docent die zich bereid toonden om aan het onderzoek mee te doen. Dit interactie effect is niet gecontroleerd, zodat we voorzichtig moeten zijn bij het generaliseren van eventueel gevonden effecten. Een interactie tussen test en experimentele variabele is uitgesloten, omdat de leerlingen niet beschikten over mogelijkheden om buiten de les waarin zij de taken uitvoerden, heimelijk te werken aan oefeningen in contextgebruik. Zij beschikten niet over de taken, omdat deze na elke les werden ingenomen.

In principe zijn twee analyses mogelijk in dit design: covariantieanalyses of variantieanalyses over verschillcores. We kozen voor covariantieanalyses, omdat dit de meest geschikte analysemethode is, als er sprake is van verschillen tussen groepen op de voormeting (vgl. Cook & Campbell, 1976).

De taken binnen de verschillende condities namen in totaal zeven lesuren in beslag. Gedurende drie lessen vóór en drie lessen na deze zeven lesuren werden toetsen in begrijpend lezen en contextgebruik en een aantal vragenlijsten afgenomen. Voor een overzicht van de opzet van het onderzoek verwijzen we naar tabel 5.5.

5.3.2 Uitvoering van het onderzoek

Tijdens het eerste lesuur gaven de docent en de auteur samen een korte uitleg aan de leerlingen over de inhoud van het programma. Zij vertelden hun over de toetsen en over de indeling van elke klas in twee groepen, een groep onder leiding van de docent en een groep onder leiding van de auteur. De groepen zouden daarna gedurende zeven lesuren teksten van informatieve aard gaan lezen, die wel een beperkt aantal onbekende woorden bevatten, maar qua grammatica aansloten bij wat ze al hadden geleerd. Na deze zeven lesuren zouden zij weer toetsen moeten maken om vast te stellen hoe groot hun vooruitgang was. De resultaten van leestaken en toetsen zouden meetellen voor hun rapportcijfer. Bovendien zouden zij een aantal vragenlijsten moeten invullen, waarbij per vragenlijst informatie zou worden gegeven over waar de vragenlijst voor dient en hoe hij zou moeten worden ingevuld. De rest van het eerste lesuur werd besteed aan het uitvoeren van twee oefentaken, namelijk een ter voorbereiding op de doorstreep-toets en een ter voorbereiding op de context-toets. Bovendien werden in dit lesuur de vragenlijsten Attitude, Zelfvertrouwen en Leesbekwaamheid afgenomen.

Tijdens het tweede en derde lesuur werden de twee leestoetsen uit de voormeting, te weten de doorstreep-toets en de context-toets, afgenomen. Na elk van beide toetsen vulden de leerlingen de Vragen na de opdracht in. Deze vragenlijst werd steeds na elke toets of leestaak binnen het onderzoek ingevuld door de leerlingen. Op deze manier was het mogelijk hun mening te gebruiken voor bijstelling of vervanging van teksten, taken en toetsen.

Nadat op grond van de voormetingen elke klas was onderverdeeld in een groep zwakke en een groep sterke contextgebruikers, werkten de leerlingen gedurende de volgende zeven lesuren aan de leestaken binnen de verschillende condities. Bij de leerlingen die zelfstandig werkten aan leestaken in de condities lezen en manipulatie, deden zich geen problemen voor. Dat was wel het geval bij de twee groepen van zwakke contextgebruikers die onder leiding van de docent werden getraind in gebruik maken van de context. Voor de oefeningen en opdrachten bleek veel meer tijd nodig dan gepland. Als gevolg van de daardoor ontstane

Tabel 5.5 Opzet van het vooronderzoek met de experimentele condities manipulatie (Ma), Training (Tr) en de controleconditie Lezen (Le).

*Deze vragenlijsten zijn alleen bij de voormeting afgenomen.

Tijd	Lessen	Voormetingen:
24/25 jan	1	Vragenlijst Attitude Vragenlijst Zelfvertrouwen* Vragenlijst Leesbekwaamheid
31jan/1feb	2	Doorstreeptoets Vragen na de opdracht
7/8 feb	3	Vragen Context* Context-toets Vragen na de opdracht

Klassen	1(n=22)		2(n=25)		3(n=25)		4(n=29)	
Subgroepen	L+ (n=11)	L- (n=11)	L+ (n=13)	L- (n=12)	L+ (n=10)	L- (n=15)	L+ (n=14)	L- (n=15)
Conditie	Le	Ma	Le	Tr	Le	Tr	Le	Le
Manipulatie								
L-: n=11:		X						
Training								
L-: n=27:				X		X		
Lezen								
L+: n=48:	X		X		X		X	
L-: n=15:								X

Programma:		
14/15 feb	4	Les 1 El clima espanol
21/22 feb	5	Les 2 Colombia
28/29 feb	6	Les 3 El sur de Espana
7/8 maart	7	Les 4 Barcelona
14/15 maart	8	Les 5 Extranjeros
21/22 maart	9	Les 6 Greenpeace
28/29 maart	10	Les 7 Un policia en el Pais Vasco

Nametingen:		
2/3 april	11	Vragenlijst Attitude Context-toets Vragen na de opdracht
5/6 april	12	Vragenlijst Leesbekwaamheid Doorstreeptoets Vragen na de opdracht Vragenlijst Evaluatie van het programma

voortdurende tijdsdruk was het effect van sommige oefeningen veel geringer dan mogelijk zou zijn, nam de motivatie en succesbeleving van de leerlingen teveel af en traden er vermoeidheidsverschijnselen bij hen op. Met name de eerste oefening van elke taak, activering van de inhoudelijke voorkennis, nam teveel tijd in beslag, waardoor de andere oefeningen in het gedrang kwamen. Door maatregelen tijdens de uitvoering van het trainingsprogramma in de vorm van een betere tijdsplanning en het weglaten van bepaalde oefeningen, werd dit probleem geleidelijk minder, zonder dat het overigens geheel werd opgelost. Een ander probleem dat gedeeltelijk een gevolg is van de tijdnood die we boven beschreven, is dat de leerlingen ook in het tweede gedeelte van het trainingsprogramma te afhankelijk bleven van de hulp van de docent. Juist in het tweede deel van het programma zouden zij geleerd moeten hebben om zelfstandig en systematisch gebruik te maken van de context om de betekenis van onbekende woorden af te leiden. Dit was echter niet het geval, met als gevolg dat zij na afloop van het programma nog niet in staat waren zelfstandig gebruik te maken van de context.

Gedurende het elfde en het twaalfde lesuur werden de nametingen afgenomen. de doorstreep-toets voor begrijpend lezen in het algemeen en de context-toets voor contextgebruik alsmede de vragenlijsten Attitude en Leesbekwaamheid. Na beide toetsen werden Vragen na de opdracht afgenomen. Tot slot werd ook de vragenlijst Evaluatie van het programma afgenomen. Alle afnames verliepen zonder problemen. Voor een uitvoerige beschrijving zie Van Esch (1984a).

5.3.3 Effecten van het programma op contextgebruik en begrijpend lezen in Spaans

In tabel 5.6 zijn de gemiddelden en standaardafwijkingen op voormeting en nameting van de *context-toetsen* bij sterke en zwakke contextgebruikers in de drie condities weergegeven.

In tabel 5.6 zien we dat de L-leerlingen in de conditie manipulatie het meest vooruit zijn gegaan, namelijk van een gemiddelde score van 3.15 in de voormeting naar een gemiddelde score van 6.09 in de nameting. Dit betekent een winst van bijna 3 punten ofwel bijna 30 procent aangezien de maximale score op de context-toets 10 punten was. De L-leerlingen in de conditie training zijn veel minder vooruitgegaan, namelijk 1.41 punt. De controlegroep van L-leerlingen in de conditie lezen scoorde bij de nameting 4.03 tegenover 4.04 in de voormeting. Hun prestaties zijn dus nagenoeg gelijk gebleven. De L+leerlingen in de conditie lezen zijn zelfs iets achteruitgegaan, namelijk van 6.83 bij de voormeting naar 6.58 bij

Tabel 5.6 Gemiddelden en standaardafwijkingen op voor- en nameting van de contexttoets. Maximale score 10.

Conditie	Groepsindeling	Voormeting			Nameting		
		N	\bar{X}	SD	N	\bar{X}	SD
Manipulatie (exp.)	L-	11	3.15	1.63	11	6.09	1.91
Training (exp.)	L-	27	2.88	1.59	25	4.29	1.82
Lezen (controle)	L+	48	6.83	1.74	44	6.58	1.64
	L-	15	4.04	0.97	15	4.03	1.51

de nameting. Omdat de scores op de voormeting van de L-leerlingen in de drie condities aanzienlijk van elkaar verschilden (zie tabel 5.6), zijn we met behulp van een covariantieanalyse nagegaan in welke mate de scores op de nameting in de drie condities van elkaar verschilden. De onafhankelijke variabele is de factor conditie en als covariaat worden de scores op de voormeting in de analyse opgenomen.

Tabel 5.7a Resultaten covariantieanalyse op de scores van de contexttoetsen (nameting) van de L-leerlingen met als covariaat de scores op de voormeting.

Bron van variantie	Vrijheidsgraden	Kwadratensom	F
scores voormeting	1	17.16	6.58
conditie	2	39.33	7.54**

** $p < .01$

Zoals we in tabel 5.7a kunnen zien, treden er significante verschillen op voor de factor conditie. Om de herkomst van deze significante verschillen te localiseren werden de drie condities met elkaar gecontrasteerd. De resultaten van de contrasttoetsen tussen de condities op de scores van de context-toetsen van de L-leerlingen uit voormeting en nameting staan weergegeven in tabel 5.7b.

Tabel 5.7b Contrasttoetsen tussen de condities op de scores van de context-toetsen van de L-leerlingen uit voormeting en nameting.

Bron van variantie	Vrijheidsgraden	Kwadratensom	F
lezen vs. manipulatie	1	36.32	13.92***
lezen vs. training	1	3.13	1.20
manipulatie vs. training	1	24.02	9.21**

*** $p < .001$

** $p < .01$

We zien dat de leerlingen van de L-groep in de manipulatieconditie significant meer zijn vooruitgegaan in hun prestaties dan de controlegroep L-leerlingen in de conditie lezen. Geen significant verschil was er tussen de condities lezen en training. Deze resultaten waren niet helemaal conform de verwachtingen. Aangezien de L-leerlingen in de conditie training gebruik maakten van zowel een bewerkte versie van de tekst in de vorm van onderstrepingen en pijlen als van de hulp van de docent, zou men op grond hiervan een meerwaarde van deze conditie verwachten ten opzichte van de conditie manipulatie. In deze laatste conditie konden de leerlingen alleen maar gebruik maken van hulp in de vorm van een bewerking van de tekst. Het nagenoeg gelijkblijven van de prestaties van de L-leerlingen in de conditie lezen (de controlegroep) en van de L-leerlingen in dezelfde conditie was ook niet conform de verwachtingen, aangezien beide groepen een lichte vooruitgang hadden kunnen maken op grond van hun ervaring in het maken van context-taken.

Bekijken we nu de resultaten van de leerlingen op de toetsen voor *begrijpend lezen*, dat wil zeggen op de doorstreep-toetsen. Het gaat hier om het aantal woorden dat de leerlingen goed hebben doorgestreept (identificatiescores). De gemiddelden en standaardafwijkingen tijdens voor- en nameting van deze identificatiescores van de toetsen voor begrijpend lezen (doorstreep-toetsen) van de L-groep en de L-groep in de verschillende condities staan weergegeven in tabel 5.8.

Tabel 5.8 Gemiddelden en standaardafwijkingen op voor- en nameting van de identificatiescores van toetsen voor begrijpend lezen (doorstreep-toetsen). Maximale score 50.

Conditie	Groepsindeling	Voormeting			Nameting		
		N	\bar{X}	SD	N	\bar{X}	SD
Manipulatie (exp.)	L-	11	22.45	5.72	11	27.82	4.29
Training (exp.)	L-	27	20.30	6.61	25	24.00	6.14
Lezen (controle)	L+	48	33.67	6.90	44	35.98	6.40
	L-	15	20.67	5.84	15	25.93	7.88

We zien dat alle groepen vooruit zijn gegaan. De L-leerlingen in de conditie training zijn van een gemiddelde score van 20.30 in de voormeting naar een gemiddelde score van 24.00 in de nameting gegaan, dat wil zeggen dat zij 3.70 punt vooruit zijn gegaan. De L-leerlingen in de conditie manipulatie zijn van een gemiddelde score van 22.45 in de voormeting naar een gemiddelde score van 27.82 in de nameting gegaan. Dat is een vooruitgang van meer dan vijf punten. Maar ook de L-leerlingen uit de controlegroep in de conditie lezen zijn meer dan vijf punten vooruitgegaan, namelijk van een gemiddelde score van 20.67 in de voormeting naar een gemiddelde score van 25.93 in de nameting. De L+ leerlingen in dezelfde conditie zijn veel minder vooruitgegaan, namelijk iets meer dan twee punten: van een gemiddelde score van 33.67 in de voormeting naar een gemiddelde score van 35.98 in de nameting. De geringe vooruitgang van deze groep is wellicht te verklaren door een plafond-effect: voor hen is het veel moeilijker in prestaties vooruit te gaan dan voor de L-groep.

Om na te gaan of de gemiddelde scores op de nameting van de doorstreep-toets van de L-leerlingen in de twee experimentele condities en in de controle conditie significant van elkaar verschilden, werd een covariantieanalyse uitgevoerd. Deze covariantieanalyse met als onafhankelijke variabele de factor conditie en als covariaat de score op de voormeting toonde geen significante verschillen tussen de scores op de nameting van de drie groepen L-leerlingen in de verschillende condities ($F=1.16$; $df=2$; $p>.05$). Onze conclusie moet dus zijn dat we geen effect van de beide experimentele condities op de doorstreep-toets kunnen vaststellen en dat de vooruitgang in contextgebruik van de L-groep in de experimentele conditie manipulatie niet terugkomt in de prestaties van deze groep op de toets voor begrijpend lezen.

5.3.4 Evaluatie van het programma door de leerlingen

Om de beide experimentele condities van het programma te evalueren hebben we niet alleen volstaan met een effectmeting op de toetsen voor begrijpend lezen en contextgebruik, maar ook aan de leerlingen vragen voorgelegd om hun waardering van het programma vast te stellen. Voor een inhoudelijke bespreking van de vragenlijst Evaluatie van het programma verwijzen we naar paragraaf 5.2.4.

Het beeld dat we ons op basis van de antwoorden op de vragen van de vragenlijst Evaluatie van het programma kunnen vormen, is overwegend gunstig. Op slechts drie vragen was het antwoord negatief of neutraal. Een negatief aspect vond men het feit dat de scores voor de laatste twee teksten voor het rapportcijfer meegeteld werden. De leerlingen waren ook niet onverdeeld positief over de resultaten van de Context-toetsen: één derde van de groep vond dat de resultaten van deze toetsen tegenvielen. Wat de derde vraag betreft: tweeënveertig procent van de leerlingen die aan het onderzoek deelnamen, vond na afloop van het programma dat teksten in het Spaans nu beter begrepen werden. Slechts negen procent vond dat dat niet of nauwelijks het geval was. In bijlage 5 10 geven we de gemiddelde scores, standaardafwijkingen en de verdeling in percentages voor de antwoordcategorieën negatief, neutraal en positief.

Tenslotte nog een opmerking over de andere vragenlijsten. In een uitgebreid verslag van het vooronderzoek (vgl. Van Esch, 1984a) hebben we de gegevens die deze vragenlijsten opleverden, besproken. Omdat we ons hier beperken tot een verslag van de try-out van het materiaal dat we ontwikkelden met het doel dit bij te stellen voor het hoofdonderzoek, volstaan we hier met te verwijzen naar dat uitgebreide verslag. In een volgende paragraaf zullen we slechts ingaan op de gegevens die leidden tot bijstelling van deze vragenlijsten.

5.4 Opbrengst van het vooronderzoek en bijstelling van het materiaal voor het hoofdonderzoek

5.4.1 Opbrengst van het vooronderzoek

Het vooronderzoek heeft de noodzakelijke gegevens opgeleverd om bijstellingen in opzet en inhoud van het programma door te voeren. We zijn erin geslaagd een programma te maken dat door de leerlingen onverdeeld positief werd beoordeeld. Ook hebben we inzicht gekregen in de kwaliteiten en de tekortkomingen van teksten, taken, toetsen en vragenlijsten. Van deze inzichten hebben we gebruik gemaakt voor de

bijstelling van deze eerste experimentele versie van het materiaal ten behoeve van het hoofdonderzoek. Vanwege het te kleine aantal items van de context-toets kozen we voor een pragmatische oplossing door de leerlingen in te delen zowel op grond van hun prestaties op de context-toets als op hun prestaties op de doorstreep-toets. Achteraf gezien is dit een tekortkoming in de opzet van het onderzoek. Immers, we kunnen nu geen antwoord geven op de eerste onderzoeksvraag of het onderscheid tussen sterke en zwakke contextgebruikers valide was. Conceptueel gezien is het noodzakelijk om de leerlingen alleen in te delen op hun vaardigheid in contextgebruik om die leerlingen die zwak waren in deze deelvaardigheid, te trainen en door deze training niet alleen hun vaardigheid in contextgebruik maar daardoor ook hun score in begrijpend lezen te verbeteren.

Teleurstellend was het gebrek aan effecten: van de twee experimentele condities had alleen de manipulatie conditie significant effect op de prestaties in contextgebruik van de L- experimentele groep. Een verklaring voor het ontbreken van effecten van de trainingsconditie op de context-toets kan gevonden worden in de tekortkomingen in het trainingsprogramma die we signaleerden, namelijk tijdnoed en het feit dat leerlingen onvoldoende geleerd hadden systematisch en zelfstandig gebruik te maken van de context. Als deze tekortkomingen van het trainingsprogramma zouden worden weggenomen, zo was onze verwachting, dan zou die conditie training een meerwaarde moeten hebben boven de conditie manipulatie en dan zou deze meerwaarde ook tot uitdrukking moeten komen in een effect van deze conditie, in vergelijking met de controle conditie lezen, op de context-toets. Wat deze context-toets betreft, was het achteraf gezien beter geweest om de toets uit meer dan 10 items per toets te laten bestaan om de validiteit en betrouwbaarheid van de toets te verhogen. Het aantal van tien was ingegeven door het concrete gegeven dat niet meer tijd beschikbaar was om deze toets af te nemen. In het hoofdonderzoek zou in ieder geval voor deze toets meer tijd moeten worden ingeruimd, zodat het ook mogelijk was de toets uit meer dan tien items te laten bestaan.

Aan het gebrek aan effecten op begrijpend lezen van beide experimentele condities konden zowel de toetsen als de taken binnen de experimentele condities debet zijn. Vanwege de effecten van de conditie manipulatie op contextgebruik was deze conditie waarschijnlijk niet de oorzaak van het gebrek aan effecten. Daarom zochten we de verklaring in tekortkomingen van het trainingsprogramma én in de validiteit van de doorstreep-toetsen. We vermoedden dat de doorstreep-toets, ondanks de positieve onderzoeksresultaten van Mullen (1979) en Migchielsen (1981), onvoldoende waarde had als meetinstrument voor begrijpend lezen en

namen ons voor verder onderzoek naar de validiteit van deze toets te doen, alvorens definitief te besluiten tot een keuze voor deze toets in ons hoofdonderzoek. Hiermee zijn we gekomen op het terrein van bijstelling van het materiaal voor het hoofdonderzoek.

5.4.2 Bijstelling van het materiaal voor het hoofdonderzoek

Teksten en leestaken

Uit het bestand aan teksten waarop de leestaken in het vooronderzoek waren gebaseerd, hebben we de tekst *El clima español* verwijderd, omdat de leerlingen deze tekst niet interessant vonden. De andere zes teksten werden herschreven, waar dat op grond van de resultaten van het vooronderzoek nodig was. Waar de teksten te weinig redundant bleken te zijn, dat wil zeggen de informatiedichtheid te hoog was en er te weinig context was om de betekenis van relevante onbekende woorden uit af te leiden, werden de teksten redundanter gemaakt door begrippen verder te omschrijven en meer verwijswwoorden op te nemen. Waar de teksten te weinig structuur bleken te hebben voor de leerlingen, werden tussenkopjes ingevoegd. In een enkele tekst werden meer illustraties opgenomen.

Aan de teksten die we hadden gebruikt tijdens het vooronderzoek, voegden we zes nieuwe teksten toe. Ook deze teksten hebben we lexicaal en grammaticaal geanalyseerd op de manier die we hebben besproken in 5.2.1 en, indien nodig, herschreven. Alle teksten werden door een native-speaker gecontroleerd. Uit dit bestand van in totaal dertien teksten kozen wij vijf teksten ten behoeve van de cloze-toetsen die we rangschikten in moeilijkheidsgraad op grond van een n-de woord cloze-toets (acceptabele of semantische scoringsmethode). We zullen hier later in deze paragraaf op terugkomen. De overgebleven teksten werden gebruikt voor de taken in de verschillende condities.

Het vooronderzoek leerde ons dat er in het hoofdonderzoek een *voorbereidend leesprogramma* zou moeten komen, zodat de leerlingen in een vroeger stadium vertrouwd zouden raken met dezelfde soort teksten, opdrachten en oefeningen die in het hoofdonderzoek zouden worden gebruikt. Bovendien zouden door het voorbereidend leesprogramma in het hoofdonderzoek met name de toetsen wat minder moeilijk zijn voor de leerlingen dan in het vooronderzoek. Met dit voorbereidend leesprogramma, dat te vinden is in Van Esch (1985a), besloten we te starten na les zes van de leergang. Het bestond uit zes teksten met bijbehorende opdrachten. Bij de samenstelling gingen we als volgt te werk. De onderwerpen van deze teksten moesten aansluiten bij de

onderwerpen van de uitgangsteksten in de leergang dan wel bij de onderwerpen die in het leesprogramma van het hoofdonderzoek aan bod zouden komen. In dat geval konden we voortbouwen op de woordenschat waarover de leerlingen beschikten, en konden we deze woordenschat voorzichtig uitbreiden. Om dit te bereiken vergeleken we, op dezelfde manier als voor het vooronderzoek was gedaan, de woordenschat van de leergang met de woorden van de teksten die achtereenvolgens aan bod zouden komen. Zo konden we zien welke woorden voor de leerlingen onbekend waren. We vereenvoudigden zo nodig de tekst of gaven de woorden erbij die niet uit de context geraden konden worden en die toch relevant waren voor de inhoud van de tekst. Het spreekt vanzelf dat de teksten ook grammaticaal werden aangepast aan de lessen van de leergang door de constructies te vereenvoudigen waar dat nodig was. Alle teksten werden vervolgens gecontroleerd door een native-speaker.

Bij de teksten van het voorbereidend leesprogramma maakten we dezelfde soort opdrachten en oefeningen die in het hoofdonderzoek aan bod kwamen: goed-fout vragen, matchingopdrachten, raad-het-onderstreepte-of-weggelaten-woord-opdrachten, aanvulzinnen e.d.

Voor de constructie van de *opdrachten en oefeningen* van het trainingsprogramma gingen we uit van de criteria die we voor het vooronderzoek hadden opgesteld. Op grond van onze bevindingen bij de uitvoering van het programma in het vooronderzoek concludeerden we dat er meer afwisseling moest komen in de oefeningen en opdrachten. Andere belangrijke conclusies waren dat aantal en vooral omvang van de oefeningen zouden moeten worden beperkt en dat er meer tijd zou moeten komen voor reflectie en verwerking. Verder zou de sturing door de docent in de trainingsconditie geleidelijk aan dienen af te nemen om de leerlingen te leren zelf de aangeleerde strategieën toe te passen.

Samen met de criteria die we formuleerden voor het vooronderzoek, vormden deze conclusies onze leidraad bij de bijstelling respectievelijk constructie van de opdrachten en oefeningen van het trainingsprogramma voor het hoofdonderzoek. Evenals in het vooronderzoek kwamen in elke taak van het trainingsprogramma oefeningen voor in het mobiliseren van de algemene context en in het afleiden van onbekende woorden uit de locale, dat wil zeggen de semantische, syntactische, lexicale en stilistische context. Oefeningen in deelaspecten van contextgebruik, zoals het leren gebruik maken van verbindingswoorden (voegwoorden of bijwoorden tussen zinsdelen of zinnen), van verwijswwoorden en van leestekens, kwamen, anders dan in het vooronderzoek, verspreid over de verschillende leestaken minstens twee keer aan bod. Bij de constructie van beide soorten oefeningen zorgden we voor afwisseling en voor een afnemende mate van sturing. Bij elke oefening formuleerden we vooraf de

doelen en de inhouden en gaven een inschatting van de te besteden tijd. De constructie van de oefeningen gebeurde steeds in overleg met de docent die het trainingsprogramma zou gaan uitvoeren. op zijn aanwijzingen werden oefeningen bijgesteld en in sommige gevallen vervangen door andere oefeningen.

De *taken binnen de conditie lezen* werden geconstrueerd zoals in het vooronderzoek was gebeurd. de teksten waren dezelfde als die van het trainingsprogramma evenals de opdrachten voor tekstbegrip en de opdrachten om het onderstreepte c q weggelaten woord uit de context af te leiden. De leerlingen maakten de opdrachten zelfstandig en zonder hulp, onder toezicht van de auteur die alleen zorg droeg voor de organisatie.

De *meerwaarde van het trainingsprogramma* bestond dus uit de hulp en de sturing door de docent, uit de oefeningen met betrekking tot mobiliseren van inhoudelijke voorkennis ofwel de algemene context en uit meer en andere oefeningen in het gebruik van de locale context om de betekenis van onbekende woorden af te leiden. Voor teksten, opdrachten en oefeningen van het trainingsprogramma verwijzen wij naar de verzamelbundels van teksten, opdrachten en oefeningen (Van Esch, 1985a, 1985b), voor een overzicht van de soorten oefeningen en opdrachten naar bijlage 5.11.

De context-toetsen

Voor de *context-toetsen* hebben we de toetsen uit het vooronderzoek *El café* (1) en *Emilia* (2) gehandhaafd. Eerder (zie 5.4.1) spraken we het vermoeden uit dat tien items per toets een te beperkt aantal was. Daarom voegden we twee teksten toe, namelijk *La conservacion de la naturaleza* (3) en *Las fallas* (4). Op grond van een lexicale analyse op de manier die we eerder in dit hoofdstuk beschreven en waaruit bleek welke woorden onbekend moesten zijn, kozen we uit elke tekst tien onbekende woorden die relevant waren voor de inhoud van de tekst en waarvan de betekenis uit de context kon worden afgeleid. Of de gekozen woorden voldeden aan deze eisen, werd niet alleen beoordeeld door de onderzoeker maar ook door de docent. Waar nodig brachten we veranderingen aan. Om inzicht in de moeilijkheidsgraad te krijgen hebben we deze vier context-toetsen afgenomen bij een andere, vergelijkbare groep leerlingen van de Höhere Handelsschule te Kleef en wel bij de 'Abiturientenklasse' die het Gymnasium helemaal hebben doorlopen en de normaal tweejarige Höhere Handelsschule in één jaar afleggen. Zij leren sneller Spaans en waren begin november op het niveau waar de onderzoeksgroep zou zijn in januari, als het onderzoek zou starten. Een

nadeel van deze groep was het beperkt aantal leerlingen, namelijk 17.

Omdat we zowel voor de voormeting als voor de nameting over een toets van twintig items wilden beschikken en alle van de bovengenoemde toetsen maar tien items hadden, berekenden we de gemiddelde scores en standaardafwijkingen van elke combinatie van twee toetsen die mogelijk was. Deze gemiddelde scores en standaardafwijkingen staan weergegeven in tabel 5.9.

Tabel 5.9 Gemiddelde scores en standaardafwijkingen van alle mogelijke combinaties van contexttoetsen (N =17)

Teksten	\bar{X}	SD
Cafe (1) + Emilia (2)	13.59	3.70
Cafe (1) + Naturaleza (3)	15.20	3.96
Cafe (1) + Fallas (4)	14.20	4.94
Emilia (2) + Naturaleza (3)	13.08	3.91
Emilia (2) + Fallas (4)	12.08	4.20
Naturaleza (3) + Fallas (4)	13.70	4.40

Om vast te stellen welke combinatie we voor de voormeting zouden moeten gebruiken en welke voor de nameting, of, anders gezegd, welke combinatie significant de gemakkelijkste was en welke significant de moeilijkste, voerden we een t-toets uit over de verschillen tussen de gemiddelde scores van elk van deze combinaties. Uit de resultaten van deze t-toets bleek dat de combinatie van *El café* (1) en *La naturaleza* (3) het meest geschikt was voor de voormeting in contextgebruik, omdat de combinatie van deze twee toetsen significant het grootste verschil opleverde met de combinatie van de twee overgebleven toetsen: *Emilia* (2) en *Las fallas* (4) ($t=6.74$; $df=2$, $p<.0001$). Deze laatste twee toetsen *Emilia* en *Las fallas* zouden dus de nameting moeten vormen.

Bij de beoordeling van de antwoorden op de verschillende items van de context-toetsen gingen we als volgt te werk:

- een punt als de betekenis in het Duits goed was ingevuld;
- een half punt wanneer de betekenis verdedigbaar was in de context, maar niet de beste oplossing was;
- geen punt wanneer de betekenis fout was, dat wil zeggen dat het woord niet paste in de context;
- geen punt wanneer het item niet was ingevuld.

Het zal duidelijk zijn dat er nogal wat subjectieve beslissingen voor kunnen komen bij de keuzes tussen goed, half goed en fout als er geen duidelijke criteria zijn op grond waarvan deze keuzes gemaakt worden. Daarom hebben de docent en de auteur vooraf een lijst aangelegd van welke woorden bij elk item goed, half goed en fout moesten worden gerekend. Van enkele woorden die niet op deze lijst voorkwamen maar volgens een van beide beoordelaars achteraf gezien wél acceptabel waren, werd door beide beoordelaars gezamenlijk nagegaan of deze woorden inhoudelijk gezien verdedigbaar waren in de context. Als er volgens beide beoordelaars goede argumenten aanwezig waren om een bepaald woord dat niet op de lijst voorkwam, toch goed te keuren dan werd dat alsnog gedaan. Als dat volgens beide beoordelaars niet zo was of als een van de beide beoordelaars twijfelde, dan werd het woord afgekeurd.

De toetsen voor begrijpend lezen in het algemeen

We vermoedden op grond van de resultaten van het vooronderzoek dat de validiteit van de *doorstreep-toets* onvoldoende was. Nader onderzoek naar de waarde van dit meetinstrument als toets voor begrijpend lezen van informatieve teksten in het Spaans (Jenniskens-Schute & Sturm-van der Linden, 1985) toonde aan dat de items vooral vragen naar morfologische en syntactische kennis en in veel mindere mate naar semantische kennis. Bijna alle items lagen op zinsniveau en slechts ongeveer vijf procent van de items lag op tekstniveau. De correlaties tussen de *doorstreep-toetsen* en de *meerkeuze-toetsen* voor tekstbegrip bleken sterk te fluctueren al naargelang het soort tekst en het niveau van de groep. Eenzelfde beeld kregen we uit een onderzoek waarin de *editing-toets* werd vergeleken met de *meerkeuze-toetsen* voor tekstbegrip bij Duits en Engels (Angevaere, Heezen, Op het Veld & Giesen, 1985). Al deze gegevens voedden onze twijfel over de waarde van de *doorstreep-toets* voor ons doel en namen ons aanvankelijk enthousiasme voor deze toets, dat gebaseerd was op onderzoek van Mullen (1979) en Migchielsen (1981), goeddeels weg.

In het vooronderzoek noemden we reeds de *cloze-toets* als alternatief voor de *doorstreep-toets*. De naam "cloze" is afkomstig uit de Gestalt-psychologie. Oller (1979) zegt over de naam: "The term is a mnemonic or perhaps a humorless pun intended to call to mind the process of closure celebrated by Gestalt psychologists" (p. 341). De term werd voor het eerst door Taylor (1953) gebruikt voor een toets die bestond in het invullen van weggelaten woorden uit een tekst. Taylor construeerde deze toets om de leesbaarheid van teksten te meten en hij toonde aan dat dit meetinstrument beter in staat was om de leesbaarheid van teksten

vast te stellen dan de tot dan toe gebruikte leesbaarheidsformules (vgl. Van Hauwermeiren, 1975). Omdat het invullen van de weggelaten woorden niet alleen bepaald wordt door de tekst maar ook door de vaardigheid van de lezer, lag de conclusie van Taylor (1957) voor de hand dat de totaalscore aan juist ingevulde woorden een maat is voor leesvaardigheid.

Bij het weglaten van de woorden kan een onderscheid gemaakt worden tussen twee procedures. De eerste procedure is het systematisch weglaten van het zoveelste of n-de woord. Meestal wordt een woord tussen elk vijfde tot vijftiende woord gekozen. Deze procedure wordt de 'standaardprocedure' of 'fixed-ratiomethode' genoemd. De tweede procedure, de z.g. 'selectprocedure' of 'variable-ratiomethode' houdt in dat alleen bepaalde woorden naar keuze, bijvoorbeeld werkwoorden of zelfstandige naamwoorden, worden weggelaten. De plaats van de weggelaten woorden gaat dan uiteraard ook wisselen.

Voor de scoring wordt meestal een keuze gemaakt tussen twee methoden, namelijk de exacte scoringsmethode, waarbij alleen het woord dat er oorspronkelijk heeft gestaan, wordt goedgekeurd, en de semantische of acceptabele scoringsmethode waarbij ook de synoniemen van het woord worden goedgekeurd. Soms wordt ook nog een bepaalde waardering toegekend, als het ingevulde woord grammaticaal aanvaardbaar is. Behalve de 'open' cloze-toets, in het Engels genoemd de 'free response cloze-test', bestaat er ook nog een gesloten variant, namelijk de 'multiple-choice cloze-test', waarin de lezer een keuze moet maken uit een gegeven aantal woorden.

We zullen hieronder ingaan op de criteriumvaliditeit en de begripsvaliditeit van de cloze-toets. Naar de criteriumvaliditeit van de cloze-toets als maat voor begrijpend lezen is veel onderzoek gedaan. Door de scores op cloze-toetsen te correleren met scores op gestandaardiseerde toetsen zoals multiple-choice of kortweg m.c.-toetsen, heeft men getracht de criteriumvaliditeit van de cloze-toets vast te stellen. Zo vonden Rankin (1965), Ruddell (1976), Bormuth (1967), Potter (1968), Jongsma (1970), Anderson (1971, 1976), Hinofotis (1976) en Stansfield (1980) correlaties van .60 of hoger tussen cloze-toetsen en andere maten van tekstbegrip, zoals de m.c.-toetsen.

De cloze-toets bleek echter niet alleen hoog te correleren met andere maten voor leesvaardigheid, maar ook met luistervaardigheid (Oller, 1979), met een toets voor schrijfvaardigheid, zoals opstel (Mullen 1979), en met een toets voor spreekvaardigheid als het 'oral interview' (zie o.a. Cohen, 1980). Alderson (1979) ging een stap verder en stelde dat de cloze-toets meer correleerde met grammatica en woordenschat dan met tekstbegrip, een conclusie die werd gedeeld door Klein-Braley (1981,

1982). Ook al hanteert men dezelfde n-de woord weglating, dan nog bleken in de onderzoeken van Alderson en Klein-Braley het gemiddelde, de betrouwbaarheid en de validiteit van de cloze-toetsen over dezelfde tekst te verschillen al naar gelang waar men begon met woorden weg te laten. Bij homogene groepen bleek de betrouwbaarheid van cloze-toetsen niet hoog te zijn. Op grond van deze conclusies kwamen Klein-Braley (1985) en Raatz (1985a) tot de constructie van een vervanger van de cloze-toets, namelijk de C-test. In deze test wordt in vier tot zes korte teksten de helft van elk tweede woord weggelaten, te beginnen met het tweede woord van de tweede zin. Bestaan de woorden uit een ongelijk aantal letters, dan wordt een letter meer dan de helft weggelaten; heeft het woord maar een letter, dan wordt het niet meegeteld. Het aantal items zou ongeveer 100 moeten bedragen. De C-test lijkt qua constructie en scoring een aantal voordelen te bieden boven de cloze-toets, zoals de eenvoudige constructie en de mogelijkheid tot objectieve beoordeling. Bovendien kan de toets worden geconstrueerd op grond van veel teksten, zodat het negatieve effect dat een bepaalde tekst op de scores van de cloze kon hebben, teniet wordt gedaan. Een belangrijk bezwaar dat wij bij een eerste kennismaking met de C-test hadden, is dat deze toets voor ons doel, begrijpend lezen, ongeschikt is, omdat hij eerder globale taalvaardigheid meet dan tekstbegrip. Dit bezwaar wordt empirisch ondersteund door factoranalyses van Raatz (1985b) en GrotJahn en Stemmer (1985).

Samenvattend zien we twee verschillende opvattingen in de discussies over de criteriumvaliditeit van de cloze-toets als maat voor begrijpend lezen. De eerste is dat de cloze-toets een goede maat voor begrijpend lezen is, omdat hij hoog correleert met andere maten van begrijpend lezen (Bormuth, 1967; Alderson, 1979; Westhoff, 1981a). De tweede opvatting is dat de cloze-toets geen goede maat is voor begrijpend lezen, omdat hij hoog correleert met andere maten van globale taalvaardigheid (Alderson, 1979; Klein-Braley, 1981, 1982).

Over de *begripsvaliditeit* van de cloze-toets lopen de meningen nogal uiteen. Westhoff (1981a) stelt dat men in het algemeen hierover bijzonder positief is. Bormuth (1969) voerde een factoranalyse uit op negen cloze-toetsen en zeven multiple-choice-toetsen die werden afgenomen bij kinderen van de lagere school. Hij kwam tot de conclusie dat cloze-toetsen en multiple-choice-toetsen dezelfde factorstructuur hebben en dus ongeveer hetzelfde meten. Bezwaren die tegen de begripsvaliditeit van de cloze-toets werden aangevoerd, werden steeds weerlegd, aldus Westhoff (1981a). Een voorbeeld van dergelijke bezwaren zou kunnen zijn het bezwaar dat de cloze ongevoelig is voor de structuur van een tekst over zinnen heen. Coleman (1968) stelde dat de cloze alleen de

"short range constraints between phrases and clauses" meet en geen verbanden tussen zinnen en alinea's. Deze opvatting werd weerlegd door het onderzoek van Chihara, Oller, Weaver en Chavez-Oller (1977). Zij toonden aan dat de scores op een cloze-toets waarbij de zinnen in de oorspronkelijke volgorde stonden, hoger waren dan de cloze-scores op een versie waarin de zinnen in een willekeurige volgorde werden aangeboden. Eenzelfde bezwaar als dat van Coleman (1968) werd naar voren gebracht door Shanahan, Kamil en Tobin (1982). Op grond van een vergelijkbaar onderzoek met dat van Chihara et al. (1977) concludeerden zij dat de cloze-toets een belangrijke beperking heeft als maat van tekstbegrip, namelijk dat hij begrip van de tekst over zinnen heen niet meet. De conclusies van Shanahan et al. werden prompt aangevochten. Ten eerste door Henk (1982), die belangrijke tekortkomingen in hun literatuurstudie en onderzoeksopzet aanwees en hen daarom maande tot bescheidenheid in de conclusies die zij trokken. Vervolgens voegde Cziko (1983) aan de kritiek van Henk nog toe dat de teksten die Shanahan et al. gebruikten in de oorspronkelijke versie, een gebrek aan structuur hadden die ook doorwerkte in de veranderde of 'scrambled' versie van zinnen in willekeurige volgorde. Desondanks was er nog een duidelijk verschil in de scores tussen de oorspronkelijke versie en de 'scrambled' versie en dat is, zo stelt Cziko, toch een aanduiding voor de gevoeligheid van de cloze-toets over zinnen heen.

Lee (1985) ging naar aanleiding van de tegenstrijdige onderzoeksgegevens over de construct- of begripsvaliditeit van de cloze-toets na of de items van de cloze-toets één onderliggende dimensie meten (een zogenaamde 'cloze-factor'), dan wel of er sprake was van meer dan één dimensie. Dat er sprake zou zijn van één onderliggende gemeenschappelijke factor van taalvaardigheid werd gesteld door Oller (1976). In navolging van het onderzoek naar de structuur van de intelligentie door Spearman kwam Oller met behulp van factoranalyses op toetsen voor taalvaardigheid tot deze conclusie. Inhoudelijk onderbouwde Oller zijn conclusie met de zogenaamde 'verwachtingsgrammatica' of 'expectancy grammar': de luisteraar of lezer is constant bezig met het maken van hypothesen over wat de spreker of schrijver vervolgens gaat zeggen, c.q. schrijven, terwijl de spreker of schrijver plant wat hij zegt of schrijft en zijn output stuurt om te bekijken of die wel overeenkomt met de boodschap die hij bedoelt over te brengen. Vollmer en Sang (1980) plaatsen nogal wat kritische kanttekeningen bij de conclusie van Oller. Op grond van een nadere analyse van de onderzoeksgegevens van Oller stellen zij dat er weliswaar sprake is van een sterke gemeenschappelijke factor maar dat er voor deze factor ook alternatieve verklaringen zijn te geven, zoals de mogelijkheid dat de hoge correlaties

tussen de taalvaardigheidstoetsen ook veroorzaakt kunnen zijn door niet-linguïstische variabelen, zoals de voorwaarden waaronder de vreemde taal geleerd wordt, en door kenmerken van de leerlingen, zoals motivatie. Zolang we niet beschikken over nieuwe onderzoeksgegevens en over meer verfijnde methoden om deze te analyseren, moeten we niet bij voorbaat uitgaan van een algemene factor in de zin van de bovengenoemde verwachtingsgrammatica.

Keren we terug tot Lee (1985) Op de resultaten op cloze-toetsen over drie teksten van uiteenlopende aard met een zevende-woord-weglatingsprocedure en een exacte-woord scoringsprocedure voerde hij een factoranalyse uit Omdat cloze-scores goed of fout zijn, is een factoranalyse zoals bij vragenlijsten niet mogelijk: een dergelijke analyse zou alleen factoren opleveren die een functie zijn van de moeilijkheidsgraad van de items. Daarom paste hij een transformatie-procedure toe (zoals Guilford (1967) eerder deed in zijn intelligentieonderzoek) en maakte de moeilijkheidsgraad van alle items gelijk De factoranalyse leverde één significante factor op bij alle drie de cloze-toetsen. Ook was er een onderscheid tussen positief en negatief geladen items de significant negatief geladen items waren van grammaticaal/structurele aard (bijv. hulpwerkwoorden, voorzetsels e d.), terwijl de significant positief geladen items 'lexicale' items betroffen (bijv. zelfstandige naamwoorden). Toch kon Lee op grond van deze gegevens geen tegenstelling tussen 'lexicaal' en 'grammaticaal' maken, omdat een aantal items buiten een dergelijke tegenstelling viel. Er was wel sprake van een tegenstelling tussen de items van 'open' en 'gesloten' Bij een open item waren meerdere antwoorden mogelijk, bij een gesloten item maar een. Lee concludeerde dat de cloze-toets wel een globale factor meet, maar dat er onder die globale factor sprake is van de tegenstelling 'open' vs 'gesloten'.

Samenvattend kunnen we met Van Els et al. (1984) de conclusies trekken dat niet exact vast te stellen is wat er met een cloze-toets gemeten wordt en dat de waarde van elke cloze-toets telkens opnieuw moet worden aangetoond (vergelijk ook Alderson, 1979; Porter, 1978; Klein-Braley, 1981), omdat aard en moeilijkheidsgraad van de tekst van invloed kunnen zijn op de scores en omdat ook de afstand tussen de weggelaten woorden en vooral de wijze van scoren een rol spelen.

Onze keuze voor de cloze-toets als maat voor begrijpend lezen is gebaseerd op de volgende *argumenten*. We hebben een algemene maat voor begrijpend lezen in het aanvangsonderwijs nodig en kunnen geen gebruik maken van alternatieven als de editing- of doorstreep-toets op grond van de eerder vermelde redenen. Ook een recentelijk in het zicht gekomen alternatief als de C-test (vgl. Klein-Braley, 1985) lijkt voor

ons doel niet bruikbaar, omdat deze te veel taalvaardigheid in het algemeen lijkt te meten. Andere alternatieven, bijvoorbeeld meerkeuzetoetsen voor tekstbegrip, zijn op dit niveau niet voorhanden, terwijl de constructie van deze soort toetsen om praktische redenen niet haalbaar was. We zouden dan overigens de bezwaren die ook tegen dit meetinstrument kunnen worden ingebracht, voor lief moeten nemen, namelijk dat het vaak meer gaat om de moeilijkheid van de vraag dan van de tekst en dat de vragen die worden gesteld over een tekst, niet meer zijn dan een steekproef van mogelijke vragen waarvan de selectie wordt bepaald door buiten de tekst liggende factoren (vgl. Westhoff, 1981b). Een andere overweging om te kiezen voor de cloze-toets is het doel waarvoor wij hem willen gebruiken, namelijk begrijpend lezen in het aanvangsonderwijs van een moderne vreemde taal, waar het vooral gaat om betekenis geven aan woorden, zinnen en tekst. Door de wijze van constructie (systematische weglating van het n-de woord) ligt het voor de hand dat de cloze-toets een globale maat voor begrijpend lezen is. Een ander alternatief zou geweest zijn een multiple-choice vorm van de cloze-toets, maar we hebben voor dit alternatief niet gekozen, omdat uit verschillende onderzoeken blijkt dat open cloze-toetsen (en met name als gebruik gemaakt wordt van de semantische of acceptabele scoringsprocedure) beter discrimineren en beter correleren met criteriumtoetsen dan de multiple-choice cloze-toetsen (vgl. Oller, 1979; Van Els et al., 1984).

Voor de *constructie* van onze drie cloze-toetsen van respectievelijk voormeting, nameting en herhaalde nameting hebben we de volgende procedure gekozen. Uit informatieve teksten die we uit het vooronderzoek ter beschikking hadden, en uit de teksten die we nieuw toevoegden voor het hoofdonderzoek (*Colombia*, *La música pop*, *Greenpeace*, *El esqui* en *Madrid*), kozen we in totaal vijf teksten. Van deze vijf teksten toetsten we de moeilijkheidsgraad bij een groep van zevenendertig bijvakstudenten Spaans die vergelijkbaar waren met de onderzoeksgroep qua niveau (beginners), maar die in leeftijd gemiddeld drie jaar ouder waren. Van deze vijf teksten werd na vijftig woorden 'inlezen' telkens het negende woord weggelaten. Volgorde-effecten werden onder controle gehouden door de volgorde van toetsen telkens te wisselen. Twee scoringsmethodes werden gehanteerd waarvan uiteindelijk alleen de semantische methode gebruikt werd, omdat deze methode ook in het onderzoek zou worden gehanteerd. De scores werden gecorrigeerd naar het vijftig items-niveau, zodat we de volgende gemiddelden en standaardafwijkingen kregen (zie tabel 5.10).

Tabel 5.10 Gemiddelden en standaardafwijkingen per clozetoets; acceptabele scoringsprocedure bij bijvakstudenten. Maximale score 50.

Clozetoetsen	N	\bar{X}	SD
Colombia	37	45.95	3.70
Musica Pop	37	38.96	6.79
Greenpeace	37	37.24	5.11
El esqui	37	37.22	7.24
Madrid	37	36.78	6.50

Om na te gaan of de verschillen in gemiddelde scores op deze toetsen significant waren, voerden we een variantieanalyse over deze verschillen uit. Uit de resultaten van deze variantieanalyse ($F=15.16$, $df=4$, $p<0.001$) bleek dat de tekst *Colombia* significant gemakkelijker was dan de andere vier teksten en dat tussen deze laatste vier geen significant verschil bestond. We besloten daarom voor de volgorde van de toetsen de volgorde aan te houden die uit de variantieanalyse was gekomen, zodat *Colombia* en *La Musica Pop* samengevoegd werden tot de voormeting en *El esqui* en *Greenpeace* tot de nameting. *Madrid*, dat precies vijftig items had, werd de herhaalde nameting. Het spreekt vanzelf dat in het hoofdonderzoek dezelfde weglatingsprocedure en scoringsmethode werden gehanteerd als in het onderzoek naar de moeilijkheidsgraad van de toetsen bij de bijvakkers Spaans.

Bij de *beoordeling* van de cloze-toetsen gaven we

- een vol punt, als het exacte Spaanse woord werd ingevuld, als er een acceptabel synoniem in het Spaans werd gegeven of als de correcte betekenis in het Duits werd ingevuld,
- geen punt, als het woord fout werd ingevuld in het Spaans, als de betekenis van het woord fout werd weergegeven in het Duits of als het woord niet werd ingevuld.

Aan de hand van de lijsten met woorden, c.q. betekenissen die we in gezamenlijk overleg hadden aangelegd, hebben we de cloze-toetsen tweemaal nagekeken. Zij werden voor een inhoudsanalyse door een derde persoon, een gevorderd doctoraalstudente Spaans, nog eens nagekeken. Zij ging daarbij na of bovengenoemde keuzes wel konsekvent waren doorgevoerd en of er geen andere fouten waren gemaakt. Als er een fout werd ontdekt, werd deze hersteld.

Bovengenoemde maatregelen kunnen het subjectieve karakter van de beoordeling van de antwoorden op de cloze-toetsen niet wegnemen, maar hooguit verminderen. Omdat wij bij gebrek aan gesloten toetsvormen op dit niveau wel onze toevlucht moesten nemen tot open toetsvormen, moesten we dit nadeel op de koop toenemen en proberen arbitraire beslissingen te vermijden door de eerder genoemde maatregelen. De toetsen zijn, samen met de taken, te vinden in Van Esch (1985b)

De woordkennis-toets

In hoofdstuk drie bespraken we aanwijzingen uit de literatuur voor het belang van woordkennis voor begrijpend lezen in moedertaal (Aarnoutse 1982) en vreemde taal (Yorio 1971). Tijdens de evaluatie van de resultaten van het vooronderzoek bleek dat het voor onze doeleinden interessant was te weten hoe groot de samenhang was tussen de prestaties van leerlingen in woordkennis enerzijds en contextgebruik en begrijpend lezen anderzijds. Daarom besloten we de woordkennis van de leerlingen te meten met behulp van een *woordkennis-toets* die niet context-gebonden zou zijn. Hiertoe construeerden we uit de woorden van de lessen van de leergang die de leerlingen zouden hebben doorlopen als het onderzoek begon, een woordkennis-toets. Onafhankelijk van elkaar kozen de docent en de auteur ieder vijftig woorden op grond van twee criteria, namelijk belangrijkheid en geschatte frekwentie. Onze keuzes bleken in veertig gevallen overeen te komen en voor de overige tien woorden maakten we gezamenlijk een keuze. We verifieerden of alle vijftig woorden voorkwamen in de 'Grundwortschatz', een in Duitsland en in ons land (Kerckhof, 1968) in het onderwijs gehanteerde frekwentielijst van Spaanse woorden. Van deze vijftig woorden zouden de leerlingen de vertaling in het Duits moeten geven (vgl. bijlage 5.12).

De vragenlijsten

Met name om inzicht te krijgen in verschillen tussen zwakke en sterke contextgebruikers in andere variabelen die relevant lijken te zijn voor begrijpend lezen en contextgebruik in een vreemde taal, en om de mening van leerlingen te peilen over teksten, taken en toetsen, namen wij een aantal vragenlijsten af die wij eerder in dit hoofdstuk in het kort beschreven. In het verslag van het vooronderzoek (Van Esch, 1984a) brachten wij uitgebreid verslag uit over de gegevens die deze vragenlijsten opleverden, en we volstaan in dit hoofdstuk met een verwijzing naar dat verslag. Hier zullen we slechts ingaan op de betrouwbaarheid van deze meetinstrumenten en op hun bijstelling ten

behoefte van het hoofdonderzoek.

De interne consistentie, uitgedrukt in een alpha-coëfficiënt van de vragenlijst Attitude (vgl. De Zeeuw, 1978), bedroeg bij de voormeting .93 en bij de nameting .94, hetgeen hoog genoemd kan worden. Om de vragenlijst Attitude meer specifiek te richten op Spaans, werden de items waar dat mogelijk was, toegespitst op Spaans. Dit was bij alle items het geval, uitgezonderd bij de nummers 17, 24 en 25 (vgl. bijlage 5.4).

Bij de vragenlijst *Zelfvertrouwen*, die in het vooronderzoek alleen tijdens de voormeting werd afgenomen, bleek dat de interne consistentie uitgedrukt in de alpha-coëfficiënt .65 was. De item-restcorrelatie van de items 6, 8 en 10 was laag en achteraf gezien sloten deze items die te maken hadden met de zorg van de leerling over de mening van anderen (de leraar en de medeleerlingen), minder goed aan bij de rest van de vragen, die alleen te maken hadden met het vertrouwen dat de leerling in zichzelf stelt. Zonder deze items bedroeg de alpha-coëfficiënt .76. Om de vragenlijst intern consistenter te maken werden voor het hoofdonderzoek deze items verwijderd, zodat in totaal een vragenlijst van zeven items overbleef (zie bijlage 5.5).

Van de vragenlijst *Leesbekwaamheid* bleek de alpha-coëfficiënt respectievelijk .55 (voormeting) en .66 (nameting) te zijn met een bijzonder lage item-restcorrelatie van item 3.1. Verwijdering van dit item leverde aanmerkelijk hogere waarden op, namelijk .71 en .75. We concludeerden uit de resultaten van het vooronderzoek dat de vragen 3.1 en 3.2 zouden moeten worden vervangen door één vraag die de leerlingen eenduidig zouden moeten kunnen interpreteren (zie bijlage 5.6).

De vragenlijst *Na de opdracht* (zie bijlage 5.7) werd zonder veranderingen weer gebruikt in het hoofdonderzoek om gegevens te krijgen over verwacht resultaat, inschatting moeilijkheidsgraad, plezier waarmee aan de taak is gewerkt en hoe leuk leerlingen het onderwerp vonden.

De alpha-coëfficiënt van de vragenlijst *Context*, die alleen als voormeting werd afgenomen, bedroeg .72. De item-restcorrelatie van vier items (2, 8, 10 en 11) bleek laag te zijn. Hoewel verwijdering van deze items de betrouwbaarheid van de vragenlijst Context behoorlijk zou verhogen (.81), hebben we besloten te volstaan met het koppelen van de vragenlijst aan concrete leestaken en de resultaten van het hoofdonderzoek af te wachten. De vier items in kwestie zouden altijd nog achteraf verwijderd kunnen worden. De vragenlijst werd afgenomen voor en na het programma (zie bijlage 5.8).

De vragenlijst *Evaluatie van het programma* (zie bijlage 5.12) werd gehandhaafd met enkele kleine wijzigingen vanwege veranderingen in de

taken.

5.4.3 Bijstelling van de onderzoeksopzet

Hierboven signaleerden we een aantal tekortkomingen in de taken en de toetsen die leidden tot bijstelling van dit materiaal voor het hoofdonderzoek. We vroegen ons ook af of we de opzet van het hoofdonderzoek zouden moeten bijstellen.

Van de twee experimentele condities leverde de *manipulatieconditie* de beste resultaten op, althans bij de nameting voor contextgebruik. Omdat we bij het hoofdonderzoek maar drie parallelklassen in ons onderzoek zouden kunnen betrekken in plaats van de vier klassen van het vooronderzoek, zouden er voor elk van beide experimentele condities manipulatie en training maar één groep van L-leerlingen beschikbaar zijn. Van een goede evaluatie van de bijgestelde versie van het programma in de conditie training zou dan nauwelijks sprake kunnen zijn vanwege het kleine aantal proefpersonen. Bovendien lag het vanuit theoretisch standpunt niet voor de hand dat een eenvoudige bewerking van een tekst meer effect zou sorteren dan een trainingsprogramma dat op grond van de ervaringen van het vooronderzoek kon worden bijgesteld, zodat leerlingen voldoende tijd zouden hebben om zelf te leren hoe zij systematisch gebruik kunnen maken van de context. Om deze twee redenen, de een van pragmatische en de ander van theoretische aard, besloten we ons te beperken tot een experimentele conditie, namelijk training. In die zin stelden we ook de opzet van het hoofdonderzoek bij.

5.5 Conclusies

In de inleiding op dit hoofdstuk stelden we dat het vooronderzoek behalve als een effectmeting van de twee experimentele condities, ook en vooral bedoeld was als een try-out van het materiaal ten dienste van het hoofdonderzoek. De conclusies die we hieronder trekken, hebben dan ook betrekking op beide doelen van het vooronderzoek.

Een eerste conclusie betreft het gebrek aan effecten en de mogelijke verklaringen hiervoor. We zochten de verklaring voor het gebrek aan effecten in de tekortkomingen van het trainingsprogramma. Verbetering van het trainingsprogramma zou ertoe leiden, zo was onze verwachting, dat dit programma wel effect zou sorteren.

Een tweede conclusie is dat het vooronderzoek waardevolle gegevens heeft opgeleverd voor bijstelling van teksten en taken. Op grond van de inzichten van het vooronderzoek konden teksten worden herschreven,

werden andere teksten toegevoegd en werden taken in de verschillende condities bijgesteld. Tijdens het vooronderzoek konden we constateren dat het trainingsprogramma in het vooronderzoek de leerlingen onvoldoende leerde zelfstandig en systematisch gebruik te maken van de context en dat het effect van de manipulatieconditie verklaard zou kunnen worden als gevolg van het gegeven dat deze conditie de leerlingen wel leerde zelfstandig en systematisch gebruik te maken van de context. Op grond van deze bevindingen hebben we het trainingsprogramma voor het hoofdonderzoek kunnen bijstellen.

Een derde conclusie betreft de meetinstrumenten. Door het vooronderzoek hebben we de kwaliteit van de vragenlijsten kunnen verbeteren. Ook is naar aanleiding van de resultaten van het vooronderzoek verder onderzoek uitgevoerd naar de validiteit van de doorstreep-toets. Dit onderzoek heeft ertoe geleid dat deze toets werd vervangen door de cloze-toets. Bovendien werd op grond van de bevindingen van het vooronderzoek een woordkennis-toets toegevoegd en werden de context-toetsen uitgebreid tot twintig items per toets.

Een vierde conclusie is dat de opzet van het onderzoek in een aantal opzichten moest worden gewijzigd. Om leerlingen beter voor te bereiden op de taken en toetsen van het programma is het nodig, zo stelden we, te beginnen met een voorbereidend leesprogramma. Bovendien was het gezien de theoretische uitgangspunten van het onderzoek noodzakelijk de leerlingen in te delen in sterke en zwakke contextgebruikers met behulp van de context-toets. Dit onderscheid is een voorwaarde voor verbetering van de prestaties van zwakke contextgebruikers in deze deelvaardigheid en, daardoor, van hun prestaties in begrijpend lezen. Contextgebruik is immers, zo stelden we, een belangrijke deelvaardigheid voor begrijpend lezen en de verbetering van de prestaties van zwakke contextgebruikers in deze deelvaardigheid zou ook effect moeten hebben op hun prestaties op begrijpend lezen. Voor wat betreft de verschillende condities, besloten we, uit praktische en theoretische overwegingen, voor het hoofdonderzoek te volstaan met één experimentele conditie, en wel de conditie training. In deze conditie werden belangrijke kenmerken van de conditie manipulatie als het leren zelfstandig en systematisch gebruik te maken van de context, geïntegreerd, werd een aantal oefeningen herschreven, werden nieuwe oefeningen toegevoegd en werd in het algemeen meer tijd ingeruimd voor reflectie en verwerking.

De vier conclusies samenvattend, kunnen we stellen dat het vooronderzoek, ondanks tekortkomingen in opzet, materiaal en uitvoering, veel waardevolle inzichten heeft opgeleverd voor het hoofdonderzoek. Daarover gaat het volgende hoofdstuk.

6.0 Inleiding

Nadat we op grond van het vooronderzoek de eerste versie van het materiaal hadden bijgesteld, konden we van dit materiaal gebruik maken in het hoofdonderzoek. In 6.1 vatten wij de doelstellingen van het hoofdonderzoek samen en formuleren wij de onderzoeksvragen. In 6.2 beschrijven we de onderzoeksgroep, de opzet, de uitvoering en de effecten van het trainingsprogramma, alsmede de evaluatie door de leerlingen. We sluiten dit hoofdstuk in 6.3 af met een discussie over mogelijke factoren die de gevonden effecten kunnen bedreigen. We bespreken een viertal factoren, namelijk de inadekwaatheid van het design, de invloed van een proefleiderseffect, het optreden van een verwachtingseffect en het gebrek aan ecologische validiteit. Een vijfde mogelijkheid, namelijk een eventueel gebrek aan kwaliteit van de meetinstrumenten, zal in hoofdstuk zeven aan bod komen. In dat hoofdstuk gaan we uitgebreid in op de meetinstrumenten.

6.1 Doelstellingen van het hoofdonderzoek en onderzoeksvragen

De *doelstelling* van het hoofdonderzoek is, kort samengevat, de volgende: de effecten evalueren van een trainingsprogramma in contextgebruik op de prestaties van zwakke contextgebruikers in deze deeltaalvaardigheid en op hun prestaties in begrijpend lezen. Van deze doelstelling zijn de volgende onderzoeksvragen af te leiden:

1. *Is de bijgestelde versie van de context-toetsen in staat een valide onderscheid te maken tussen sterke en zwakke contextgebruikers?*
2. *Scoren zwakke contextgebruikers na het trainingsprogramma in contextgebruik hoger op de context-toets?*
3. *Scoren zwakke contextgebruikers na het trainingsprogramma in contextgebruik hoger op de toetsen voor begrijpend lezen?*

In het derde en vierde hoofdstuk gingen we aan de hand van de beschikbare literatuur na welke variabelen relevant zouden kunnen zijn voor contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal en welke verschillen tussen leerlingen in deze variabelen van invloed zouden kunnen zijn op hun prestaties in contextgebruik en begrijpend lezen. Om verschillen tussen leerlingen in deze variabelen op het spoor te komen ontwikkelden we voor het vooronderzoek vragenlijsten die de

leerlingen vroegen naar hun eigen inschatting van hun bekwaamheid in begrijpend lezen en contextgebruik, van hun attitude en van hun zelfvertrouwen. Op grond van de resultaten van het vooronderzoek stelden we deze vragenlijsten bij om ze opnieuw in te zetten in het hoofdonderzoek en antwoord te geven op de laatste, meer exploratieve, onderzoeksvraag:

4. *Wat is de samenhang tussen, enerzijds, variabelen als de inschatting door leerlingen van hun attitude, zelfvertrouwen, leesbekwaamheid en contextgebruik en, anderzijds, de prestaties van leerlingen in contextgebruik en begrijpend lezen?*

6.2 *Onderzoek naar de effecten van het trainingsprogramma voor zwakke contextgebruikers*

6.2.1 *Onderzoeksgroep*

Evenals in het vooronderzoek bestond de *onderzoeksgroep* uit leerlingen van de Höhere Handelsschule (HHS) te Kleve/Goch (West-Duitsland). Aan het hoofdonderzoek werkten drie klassen mee, twee uit Kleef (klas 1 en klas 2) en een uit Goch (klas 3). In tabel 6.1 zien we de aantallen jongens en meisjes per klas, het totaal aantal leerlingen per klas en het totaal aantal leerlingen over de drie klassen.

Tabel 6.1 Aantallen jongens en meisjes per klas en in totaal, aantallen leerlingen per klas en in totaal.

Klas	Jongens	Meisjes	Totaal
klas 1	11	17	28
klas 2	10	18	28
klas 3	8	18	26
totaal	29	53	82

De leeftijd van de leerlingen was gemiddeld 17,8 jaar. Opmerkelijk is dat er bijna tweemaal zo veel meisjes als jongens waren over alle drie de klassen samen, waarbij vooral in klas 3 opvallend weinig jongens zaten. Voor de beschrijving van het vak Spaans op deze school, het aantal

lesuren en de docent, alsmede voor de argumenten om juist deze onderzoeksgroep te nemen verwijzen we naar het verslag van het vooronderzoek in hoofdstuk vijf.

6.2.2 Opzet van het onderzoek

Als *design* voor het hoofdonderzoek kozen we hetzelfde design als dat van het vooronderzoek, namelijk een 'nonequivalent control group design'. De analyses die in aanmerking komen voor dit design zijn covariantieanalyse, waarbij de voormeting als covariaat fungeert, en variantieanalyse over de verschillcores tussen voor- en nameting. Bij de covariantieanalyse wordt verondersteld dat de relatie tussen de afhankelijke variabele en de covariabele lineair is en dat de regressie-coëfficiënten tussen de afhankelijke variabele en covariaat ongeveer gelijk zijn voor de verschillende groepen. Omdat de experimentele conditie, in tegenstelling tot de controleconditie, de correlatie tussen voor- en nameting beïnvloedt, is de regressie-coëfficiënt niet voor alle groepen gelijk (vgl. Huck, Cormier & Bounds, 1974). Daarom en omdat er sprake zou kunnen zijn van een plafondeffect, hebben wij gelozen voor variantieanalyses over verschillcores. Voor de argumenten om voor het 'nonequivalent control group' design te kiezen, verwijzen we naar het vorige hoofdstuk. De enige afwijking van de opzet in het vooronderzoek was dat we in het hoofdonderzoek kozen voor het afnemen van een herhaalde nameting voor begrijpend lezen vier weken na de eerste nameting om na te gaan of er sprake was van beklijving van eventuele effecten van het trainingsprogramma.

De *indeling* van de klassen in zwakke en sterke contextgebruikers maakten we met behulp van de resultaten van de context-toets. De leerlingen die meer dan gemiddeld de betekenis van de onbekende woorden uit de context konden afleiden, werden ingedeeld bij de groep van sterke contextgebruikers ofwel de C+groep. De leerlingen die minder dan gemiddeld de betekenis van de onbekende woorden uit de context konden afleiden, kwamen bij de groep zwakke contextgebruikers ofwel C-groep terecht. Evenals in het vooronderzoek was ook nu weer sprake van een geslachtseffect: 86 procent van de meisjes zat in de C+groep en van de jongens maar 14 procent.

Na het vooronderzoek hadden we besloten om het aantal condities te beperken tot twee, namelijk:

1. training ofwel experimentele conditie, dat wil zeggen het volgen van een trainingsprogramma, dat werd uitgevoerd door de docent;
2. lezen ofwel controle conditie, dat wil zeggen het zelfstandig en zonder

hulp maken van leestaken onder toezicht van de auteur.

Evenals in het vooronderzoek bestond de meerwaarde van de conditie training uit de bewerking van de tekst, de extra oefeningen in contextgebruik en de hulp van de docent bij het maken van de taken en de correctie ervan. We zien de inhoud van beide condities schematisch weergegeven in tabel 6.2.

Tabel 6.2 Conditie in het hoofdonderzoek

condities	bewerking van tekst	opdrachten/oefeningen/hulp		
		voor lezen	tijdens lezen	na lezen
training (exp. conditie)	bewerkt	onder leiding van docent oefening in mobiliseren van algemene context	onder leiding van docent + extra oefeningen in context- gebruik	correctie onder lei- ding van docent
lezen (contr. conditie)	onbewerkt	----	zelfstandig opdrachten maken; geen hulp	zelfstandige correctie

Inclusief voor- en nametingen nam het totale onderzoek dertien lesuren, verspreid over zeventien weken, in beslag. Het programma, dat wil zeggen de conditie training voor de experimentele groep van C-leerlingen en de conditie lezen voor de controlegroep van C-leerlingen en voor de C+leerlingen, duurde zeven lesuren. De aanwijzing van de C-leerlingen van klas 1 als controlegroep was bepaald door het lot, voordat het onderzoek begon. De opzet van het onderzoek staat schematisch weergegeven in tabel 6.3.

6.2.3 Uitvoering van het onderzoek

Voordat het hoofdonderzoek begon (voor een uitgebreid tijdschema ervan verwijzen wij naar bijlage 6.1), had de docent in zijn gewone lesprogramma door de leerlingen de voorbereidende leestaken laten uitvoeren. Het doel van dit *voorbereidend programma* was de leerlingen vertrouwd te maken met de soort opdrachten en toetsen waar zij ook in het onderzoek mee te maken zouden krijgen. In deze opzet zijn wij zeker

Tabel 6.3 Opzet van het hoofdonderzoek met de experimentele conditie Training (Tr) en de controle conditie Lezen (Le).

Tijd	Lessen	Voormetingen:
1984		
22oct-21dec	0	Voorbereidend Leesprogramma Vragenlijst Attitude
1985		
9/10 jan	1	Woordkennis-toets Vragenlijst Context
16/17 jan	2	Vragenlijst Zelfvertrouwen Context-toets Vragen na de opdracht
23/24 jan	3	Vragenlijst Leesbekwaamheid Cloze-toets Vragen na de opdracht

Klassen	1		2		3	
Subgroepen	C+ (n=9)	C- (n=19)	C+ (n=12)	C- (n=16)	C+ (n=10)	C- (n=16)
Conditie	Le	Le	Le	Tr	Le	Tr
Training						
L-: n=32:				X		X
Lezen						
L+: n=31:	X		X		X	
L-: n=19:		X				

30/31 jan	4	Programma: Les 1 El windsurf
6/7 feb	5	Les 2 El turismo
13/14 feb	6	Les 3 Extranjeros en España
20/21 feb	7	Les 4 Un policía en el País Vasco
27/28 feb	8	Les 5 Amnistía Internacional
6/7 maart	9	Les 6 Barcelona
13/14 maart	10	Les 7 Andalucía

18-22 maart	11	Nametingen: Vragenlijst Zelfvertrouwen Context-toets Vragen na de opdracht Vragenlijst Attitude Vragenlijst Context Vragenlijst Evaluatie van het programma
25-29 maart	12	Vragenlijst Leesbekwaamheid Cloze-toets Vragen na de opdracht
22-26 april	13	Cloze-toets herhaald Vragen na de opdracht

geslaagd, ondanks het feit dat er door dit voorbereidend leesprogramma minder tijd beschikbaar was voor de normale lessen, zodat de leerlingen op het moment dat het onderzoek begon, iets minder ver waren in hun leergang dan in het vooronderzoek het geval was. Tegenover deze geringe achterstand in grammaticale kennis en ook in productieve kennis van woorden stond dat zij een aantal teksten hadden gelezen en zo een receptieve grammaticale kennis en receptieve woordenschat hadden kunnen opbouwen.

De *voormetingen* begonnen met de afname van de vragenlijst Attitude. In de volgende les werd de woordkennis-toets afgenomen. De afnames verliepen zonder problemen. De vragenlijst Zelfvertrouwen werd voorgelegd, voordat de leerlingen begonnen met de context-toets. Zowel het beantwoorden van de vragen uit de vragenlijst Zelfvertrouwen als de afname van de context-toets verliep zonder problemen. Na de context-toets te hebben gemaakt vulden de leerlingen nog de vragen Na de opdracht in. In de derde les werd de voormeting begrip lezen, dat wil zeggen de cloze-toets, afgenomen. Ook deze afname verliep zonder problemen. Na de toets gemaakt te hebben vulden de leerlingen de Vragen na de opdracht in.

Nadat op grond van de context-toets de indeling van de leerlingen in C- en C+leerlingen was gemaakt, werd in het vierde lesuur gestart met het programma. Van beide klassen werd van alle zeven lessen van het trainingsprogramma een bandopname gemaakt. Bovendien werden na afloop van elke les opmerkingen over het verloop van die les meteen genoteerd. Van deze opmerkingen en van de bandopnames hebben we gebruik gemaakt om onderstaande beschrijving van de uitvoering van het onderzoek te maken.

Alvorens een gedetailleerde beschrijving te geven van het verloop van het trainingsprogramma, maken we eerst enkele opmerkingen over het verloop van het *leesprogramma* bij de C-controlegroep van klas 1 en de C+leerlingen van alle klassen. Geen van de taken of opdrachten voor deze groepen is te moeilijk gebleken. De tijdsruimte was zodanig oot alle leerlingen binnen de gestelde tijd klaar konden zijn met het lezen van de teksten en het maken van de opdrachten.

Beschrijven we nu het verloop van het *trainingsprogramma* bij de C-leerlingen uit de klassen 2 en 3 (experimentele groep). Nadat de docent samen met de leerlingen de duelen van de eerste les over de tekst *El windsurf* had doorgenomen, begonnen de leerlingen met een oefening in het mobiliseren van de algemene context. Zoals verwacht kon worden, bleek er over het onderwerp 'windsurfen' al behoorlijk veel voorkennis aanwezig te zijn bij veel leerlingen van beide klassen, zodat er een

goede basis was voor het globaal begrijpen van de tekst. Het mobiliseren van de voorkennis bood ook steun bij het uitvoeren van de opdracht 'Wat weet ik wel van dat woord'. Bij deze opdracht moesten de leerlingen van vijf onbekende woorden aangeven wat zij konden zeggen over de woordsoort (lexicale context), functie in de zin (syntactische context), de rest van de betekenis van de zin en het inhoudelijk verband met andere woorden in de zin (semantische context). Zij werden hierbij geholpen door zogenaamde contextregels, die ook nog werden weergegeven op een invulschema (zie hiervoor bijlagen 6.2 en 6.3). In deze opdracht werden zij bij het eerste woord sterk gestuurd door de leraar. Deze stelde klassikaal vragen en probeerde door antwoorden aan elkaar te koppelen en dóór te vragen als het antwoord niet volledig was, de leerlingen te leren gebruik te maken van de lokale context. Aan de andere vier woorden moesten zij eerst individueel werken en vervolgens datgene wat ze gevonden hadden, met elkaar vergelijken. Tenslotte werden samen met de leraar aanpak en oplossingen doorgenomen. Ofschoon deze oefening pas de eerste oefening in contextgebruik was, verliep hij goed. De leerlingen raakten gaandeweg gewend aan de termen die in de contextregels werden gebruikt, en leerden deze regels hanteren. Een probleem in beide klassen was ook nu weer de tijd: er bleek meer tijd nodig te zijn dan was voorzien voor de verschillende oefeningen, omdat met name het mobiliseren van de kennis over het onderwerp van de tekst meer tijd vroeg dan we hadden gedacht. Hierdoor kwam de laatste oefening in het gedrang. Na afloop van de les vulden de leerlingen de vragen na de opdrachten in, zoals ze ook zouden doen na afloop van de volgende zes lessen.

De docent nam eerst met de leerlingen de doelen van de tweede les over de tekst *El turismo* door, voordat hij de leerlingen individueel liet opschrijven wat ze op grond van de titel 'El turismo, la primera industria en España' konden zeggen over de inhoud van de tekst en wat ze verder al wisten over de toeristenindustrie van Spanje. Na enkele minuten inventariseerde de docent wat zij hadden opgeschreven en zo kwamen verschillende aspecten van het toerisme en Spanje aan bod: het toerisme dat vooral aan de kusten heel massaal is, de vele voorzieningen die er zijn voor de toeristen, het belang van het toerisme voor de economie van Spanje en het gegeven dat 's zomers vele Spaanse dorpen aan de kust meer toeristen dan inwoners tellen. Daarna lazen de leerlingen de tekst globaal door en maakten zij de zogenaamde 'matching'-opdracht, waarbij zinsdelen aan elkaar gekoppeld moeten worden, een manier om na te gaan of zij de tekst globaal begrepen hadden. De derde opdracht bij deze taak bestond uit een oefening met verbindingswoorden, bijwoorden in dit geval. De docent las samen met

de leerlingen een aantal bijwoorden of bijwoordelijke uitdrukkingen die voorkwamen in zinnen die zij kenden uit hun leergang, en besprak met hen de functies van deze bijwoorden, zoals bijvoorbeeld uitbreiding, tegenstelling en beperking. De leerlingen moesten vervolgens, ieder voor zich, op vijf plaatsen in de tekst keuzes maken uit telkens drie verbindingswoorden. Klassikaal werden de keuzes die de leerlingen hadden gemaakt, en hun argumenten voor deze keuzes besproken. Het doel hiervan was de leerlingen bewust te maken van de belangrijke functies van bijwoorden of bijwoordelijke uitdrukkingen als verbinding tussen twee zinnen of twee zinsdelen. De laatste oefening betrof de functies van leestekens als komma's, dubbele punten en gedachtenpunten. Bij deze eerste oefening in leestekens ging de leraar heel sturend te werk. Hij nam samen met de leerlingen de functies van de bovengenoemde leestekens door aan de hand van voorbeeldzinnen uit de teksten van de leergang en liet vervolgens de leerlingen de functies van de leestekens in de tekst 'El turismo' benoemen.

In beide klassen verliep deze les goed, zij het dat hierbij aangetekend moet worden dat de laatste oefening duidelijk in het gedrang kwam vanwege een gebrek aan tijd. Er werd afgesproken om in de derde les te proberen de tijdsduur van met name de oefening in het mobiliseren van de voorkennis of algemene context en van de opdrachten globaal tekstbegrip te beperken om meer tijd te kunnen besteden aan de andere oefeningen.

Les drie met de tekst *Extranjeros en España* begon met een oefening in het mobiliseren van de algemene context. Door het stellen van vragen activeerde de docent de voorkennis van de leerlingen over buitenlandse werknemers in West-Duitsland en over de daar aanwezige politieke vluchtelingen uit Latijns Amerika. Hij liet hen vervolgens deze kennis gebruiken bij het lezen van de kopjes boven de verschillende onderdelen van de tekst. Vervolgens lazen de leerlingen de tekst globaal door en beantwoordden de goed-fout vragen. Bij de oefening voegwoorden als verbindingswoord nam de docent samen met de leerlingen de voorbeelden van voegwoorden uit hun leergang door en gaf, waar nodig, toelichting. Het tweede deel van de opdracht bestond in het kiezen van het juiste voegwoord als verbinding tussen twee zinnen. De leerlingen kregen ruimschoots de tijd hiervoor, wat ook nodig was, want tussen de voegwoorden stonden ook voegwoorden als 'sino' en 'como' die de leerlingen nog niet kenden, maar waarvan ze de betekenis wel konden afleiden uit de context. Daarna nam de docent de oplossingen met hen door en liet elke keuze beargumenteren. Op deze manier werd de leerlingen duidelijk gemaakt hoe zij door systematisch gebruik te maken van de context het probleem van een onbekend voegwoord kunnen

oplossen De laatste oefening was het afleiden van vijf andere onbekende woorden uit de context met behulp van het schema uit les een Het woord 'insubstituible' leverde hier nogal wat problemen op het blijkt dat weinig leerlingen uit zichzelf gebruik maken van hun kennis uit andere talen, zoals bijvoorbeeld Engels Ook geven zij er zich onvoldoende rekenschap van hoeveel hulp de syntactische en semantische context kunnen bieden bij het afleiden van de betekenis van dergelijke woorden

Het geheel van oefeningen en opdrachten uit deze les overziende, zien we dat de tekst, ondanks aanpassingen op grond van de resultaten van het vooronderzoek, toch moeilijk blijft De oorzaak is wellicht het feit dat nogal uiteenlopende categorieën van buitenlanders in Spanje worden besproken, zodat de leerlingen de rode draad die zeker in de tekst te vinden is, kwijt raken Bovendien fixeren zij zich vooral op de onbekende woorden zelf en niet op de context daaromheen Het blijkt dat zij nog niet in staat zijn om doelgericht, stapsgewijs en systematisch gebruik te maken van de aanwijzingen die de context rond een onbekend woord oplevert

Les vier met de tekst *Un policia en el Pais Vasco* werd daags na de carnavalsvakantie uitgevoerd Desondanks waren bijna alle leerlingen aanwezig en werkten goed mee De eerste oefening in het mobiliseren van de algemene context, ofwel inhoudelijke voorkennis, verliep redelijk tot goed Wel moest de docent uitleggen wat de Guardia Civil is, namelijk Spaanse politie die o a is belast met de strijd tegen de Baskische Afscheidingsbeweging ETA Bij de tweede opdracht, globaal tekstbegrip, moesten de leerlingen aan de hand van de titel, subtitels en illustraties aangeven waar de tekst over ging, en dat in sleutelwoorden opschrijven. De docent nam samen met de leerlingen door wat ze hadden opgeschreven, en daaruit bleek dat zij de inhoud van de tekst in grote lijnen begrepen hadden De derde oefening bij deze tekst was een contextoefening waarbij de leerlingen eerst individueel en daarna in tweetallen de betekenis van een vijftal onbekende inhoudswoorden moesten afleiden uit de context De woorden waren zo gekozen dat de leerlingen met name gebruik moesten maken van wat ze in vorige lessen hadden geleerd, namelijk verbindingswoorden en leestekens De leraar nam samen met de leerlingen de oplossingen door en analyseerde samen met hen hoe zij te werk waren gegaan Deze oefening leverde geen bijzondere moeilijkheden op De laatste oefening ging over het leren gebruiken van verwijswwoorden, zoals aanwijzende voornaamwoorden, bezittelijke voornaamwoorden, persoonlijke voornaamwoorden en bijwoorden, voor deze oefening was echter in beide klassen geen tijd meer, zodat zij werd opgeschoven naar de volgende les

Nadat de docent met de leerlingen de laatste oefening van de vorige

les over verwijzwoorden had doorgenomen, voerden de leerlingen de eerste opdracht bij de tekst van les vijf *Amnistia Internacional* uit. Zij schreven op wat zij al wisten over Amnesty International, bespraken dit met hun buurman of buurvrouw en vulden zo elkaars voorkennis aan. Tenslotte werd door de gehele klas samen met de leraar een inventarisatie van deze voorkennis gemaakt. Bij de C-groep van klas 3 activeerden de leerlingen hun kennis van de algemene context meteen gezamenlijk om tijd te winnen. Als tweede opdracht lazen de leerlingen de tekst en probeerden subtitels te maken bij de verschillende alinea's. De leerlingen bleken zeer vindingrijk te zijn in het vinden van geschikte subtitels. De leraar vroeg steeds waarom het juist deze subtitel moest zijn, en liet de leerlingen zo hun keuze verantwoorden om na te gaan of zij de tekst begrepen hadden. Hierdoor leerden de leerlingen de inhoud van stukken tekst samen te vatten in een geschikte subtitel, zodat zij deze inhoud konden gebruiken bij het afleiden van de betekenis van onbekende woorden uit de context. Bij de derde opdracht van deze les waren relevante inhoudswoorden weggelaten. Met behulp van de contextregels die zij hadden geleerd en die ook zo te vinden zijn op het schema (zie bijlagen 6.2 en 6.3), zochten zij uit de context naar geschikte woorden op de opengevallen plaatsen. In deze fase van het programma waren met opzet deze woorden weggelaten om de leerlingen meer te richten op de context dan op de onbekende woorden zelf. De leraar besprak samen met de leerlingen de oplossingen en de aanpak die ze hadden gevolgd. Voor de laatste oefening (zoek-het-juiste-verbindingswoord) was geen tijd meer.

De eerste opdracht van les zes, over de tekst *Barcelona*, heeft twee doelen: ten eerste, de leerlingen ervan bewust maken hoeveel algemene en specifieke voorkennis zij al hebben over de inhoud van de tekst, en, ten tweede, hen te laten beseffen hoeveel zij al kunnen zeggen over de inhoud van een tekst door goed te kijken naar de illustraties. De leerlingen moesten bij een zevental tekeningen en foto's de bijbehorende stukjes tekst zoeken over Barcelona, de tweede grote stad in Spanje. Deze opdracht werd niet gezamenlijk besproken. De leerlingen lazen meteen de tekst, vergeleken deze met wat zij zelf hadden opgeschreven en beantwoordden de goed-fout vragen. De leraar nam samen met hen deze goed-fout vragen door en daarna begonnen de leerlingen met de derde opdracht: met behulp van het contextschema de betekenis van vijf relevante inhoudswoorden afleiden uit de context. Toen bleek dat de leerlingen problemen hadden met het eerste woord, wees de leraar hen nog eens in het kort op enkele belangrijke contextregels: niet te gefixeerd zijn op het woord zelf; wel vaststellen wat voor soort woord het is, maar daarna kijken naar de rest van de zin, nagaan waar het

woord inhoudelijk en grammaticaal bijhoort, kijken of het woord nog verder in de tekst te vinden is en wat het daar betekent, nagaan of de betekenis die je gevonden hebt, in de zin past. De leraar liet de leerlingen zelfstandig de opdracht uitvoeren, maar verleende wel hulp als ze er niet uit kwamen. Tenslotte nam hij samen met hen de oplossingen door en ging met hen na hoe ze gebruik gemaakt hadden van de aanwijzingen uit de context. De vierde oefening werd opgeschoven naar de volgende les. Uit de geluidsopname van deze les blijkt dat de meeste leerlingen steeds efficiënter gebruik gingen maken van aanwijzingen uit de context: de betekenis van de rest van de zin, woordsoort, verbindingswoorden tussen zinsdelen, leestekens e.d. Het lijkt erop dat zij zich een aanpak hebben eigen gemaakt die tot succes leidt, en dat zij steeds zelfstandiger worden in het oplossen van de problemen waarmee zij te maken krijgen, als zij onbekende woorden tegenkomen. Dit gold met name voor de leerlingen van de eerste trainingsgroep (klas 2). Voor de C-leerlingen van de tweede trainingsgroep was dit minder het geval. Een aantal van hen lijkt bij het programma niet veel baat gehad te hebben. De zesde les werd bij deze laatste groep bovendien verstoord door een grote dragline die buiten met oorverdovend lawaai en met een voor leerlingen en leraar pijnlijke regelmaat zijn werk deed. Dat de leerlingen hierdoor werden afgeleid, behoeft geen betoog en dat was juist erg jammer in deze fase van het programma, waarin de leerlingen de vruchten moesten gaan plukken van de voorgaande lessen.

Aan het begin van de laatste en zevende les met de tekst *Andalucía* ging de leraar samen met de leerlingen na wat zij hadden geleerd. Hij liet de leerlingen de belangrijkste regels van contextgebruik opsommen, gaf voorbeelden, stelde vragen en vulde aan waar dat nodig is. En passant kwam hij nog terug op de laatste oefening van de vorige les (verwijswoorden) en begon daarna met de eerste opdracht van les zeven. Met behulp van de kopjes boven de tekst en de bijbehorende illustraties mobiliseerden de leerlingen de algemene context. Deze opdracht werd zelfstandig door de leerlingen uitgevoerd en, omdat de leraar constateerde dat alle leerlingen al veel over de inhoud van de tekst te weten waren gekomen, nam hij niet meer met hen door wat ze hadden opgeschreven. De tweede opdracht, de betekenis van de vijf woorden uit de context afleiden, voerden de leerlingen ook slechts individueel uit en niet meer in tweetallen. De leraar nam samen met hen door hoe zij te werk waren gegaan om tot hun oplossing te komen en herhaalde nog eens de belangrijkste elementen uit het trainingsprogramma.

In de week na afloop van het programma werd een begin gemaakt met de *nametingen*. In de elfde les werden de vragen van de vragenlijst

Zelfvertrouwen beantwoord en werd de context-toets afgenomen. In dezelfde week werden de vragen van de vragenlijsten Attitude, Context en Evaluatie van het programma beantwoord. In de twaalfde les werden de vragenlijst Leesbekwaamheid en de cloze-toets afgenomen. Ook deze afnames verliepen volgens plan. De cloze-toets herhaalde nameting werd afgenomen in de dertiende les, vier weken na de eerste cloze-toets. Ook in dit geval verliep de afname volgens plan. Na elke toets werden vragenlijsten Na de opdracht ingevuld.

6.2.4 Effecten van het programma op contextgebruik en begrijpend lezen in Spaans

De gemiddelden en standaardafwijkingen op de voor- en nameting van de context-toetsen alsmede de verschillen tussen voor- en nameting staan weergegeven in tabel 6.4.

Tabel 6.4 Gemiddelden en standaardafwijkingen van de scores op de contexttoetsen in voormeting en nameting en verschillen tussen voormeting en nameting. Maximale score 20.

	Groeps- indeling	N	Voormeting		Nameting		Verschillen	
			\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD
Training (exp. conditie)	C-	32	7.0	2.2	8.8	2.9	1.8	3.3
Lezen (contr. conditie)	C+	31	12.5	2.2	11.1	2.5	-1.4	2.9
	C-	19	6.9	2.4	7.1	1.8	0.2	3.1

We zien voor de experimentele groep van C-leerlingen die de conditie training heeft gevolgd, een vooruitgang van 1.8 punt tegenover een vooruitgang van maar 0.2 punt van de controlegroep. De resultaten op de context-toetsen geven een antwoord op onze tweede onderzoeksvraag, namelijk of het trainingsprogramma voor de experimentele groep van zwakke contextgebruikers effect heeft gehad op hun prestaties in contextgebruik. Om na te gaan of er sprake was van een significant effect voerden we een variantieanalyse uit voor de verschillen tussen de experimentele groep en de controlegroep van C-leerlingen. De resultaten van deze variantieanalyse staan vermeld in tabel 6.5.

Tabel 6.5 Variantieanalyse op verschillen tussen de scores van de contexttoetsen nameting-voormeting van de C- experimentele groep en C- controlegroep.

Bron van variantie	Vrijheidsgraden	Gemiddelde kwadratensom	F
condities	1	30.19	2.89
error	50	10.43	
totaal	51		

$p > .05$, niet significant

Uit de resultaten van deze variantieanalyse blijkt dat het verschil in scores op de context-toets tussen de experimentele groep en de controlegroep niet significant is ($p > .05$)

Op de vraag of het trainingsprogramma in contextgebruik effect heeft op de scores van de context-toetsen in de experimentele conditie, kunnen we niet zonder meer een bevestigend antwoord geven. De scores op de context-toets van de experimentele groep en de controlegroep van C-leerlingen verschillen wel 1.8 punten (bij een maximale score van 20), maar dit verschil blijkt niet significant te zijn. Omdat onze verwachting is dat de zwakke contextgebruikers in de experimentele groep meer vooruitgaan in hun prestaties in contextgebruik dan de zwakke contextgebruikers in de controlegroep kunnen we vanwege deze richtingshypothese volstaan met eenzijdige toetsing. Bij eenzijdige t-toetsing is er sprake van een significant effect ($t = 1.70$, $p < .048$) van het trainingsprogramma op het contextgebruik van de experimentele groep van zwakke contextgebruikers.

De eerste onderzoeksvraag betrof de betekenis van het onderscheid tussen sterke en zwakke contextgebruikers. Als contextgebruik een belangrijke deelvaardigheid is voor begrijpend lezen in een vreemde taal, een veronderstelling die we theoretisch onderbouwden in hoofdstuk drie, dan zou het onderscheid tussen sterke en zwakke contextgebruikers ook betekenis moeten hebben voor prestaties van de leerlingen op de cloze-toetsen in de voormeting. Bovendien zou het trainingsprogramma voor zwakke contextgebruikers dan niet alleen effect moeten hebben op hun prestaties in contextgebruik maar, in antwoord op de derde onderzoeksvraag, ook op hun prestaties op de toetsen voor begrijpend lezen ofwel de cloze-toetsen. Om een antwoord te geven op deze vragen bekijken we de gemiddelden en standaardafwijkingen van de drie subgroepen op de cloze-toetsen voormeting en nameting en de verschillen tussen nameting en voormeting in tabel 6.6

Tabel 6.6 Gemiddelden en standaardafwijkingen van de scores op de cloze-toetsen in voormeting en nameting en verschillscores tussen nameting en voormeting. Maximale score 50.

		Groeps- indeling	Voormeting			Nameting Verschilscores			
			N	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD
Training (exp. conditie)	C-	32	21.0	6.0	25.9	7.0	4.9	5.9	
Lezen (contr. conditie)	C+	31	30.5	6.1	31.6	6.8	1.1	5.5	
	C-	19	16.1	5.7	12.1	8.3	-4.0	6.4	

Uit de gegevens van tabel 6.6 kunnen we opmaken dat er in de scores op de voormeting een aanzienlijk verschil bestaat tussen, enerzijds, de prestaties van de zwakke contextgebruikers ofwel C-leerlingen van zowel de controlegroep als de experimentele groep en de prestaties van de C+leerlingen. In een variantieanalyse op deze verschillscores bleken deze verschillen significant te zijn ($F=62.51$, $df=79$, $p<.0001$). Dit is een aanwijzing dat de indeling in sterke en zwakke contextgebruikers betekenis heeft. Voor wat betreft de effecten van het trainingsprogramma op de prestaties in begrijpend lezen van de experimentele groep van zwakke contextgebruikers kunnen we ook in tabel 6.6 zien dat er sprake is van een duidelijke vooruitgang van de C-leerlingen in de experimentele groep in vergelijking met de C-leerlingen in de controlegroep. Het verschil tussen beide groepen is bij de nameting 8.9 punten. De grote achteruitgang van de controlegroep bij de nameting op de cloze-toets is tegen de verwachting. We zouden verwachten dat deze groep gelijk zou blijven. Voor deze achteruitgang is geen afdoende verklaring te geven. Een verwachtingseffect ligt niet voor de hand, omdat ook deze leerlingen een programma in contextgebruik kregen voorgelegd, gebaseerd op dezelfde teksten en met gedeeltelijk dezelfde oefeningen en opdrachten. Om vast te stellen of de verschillen tussen experimentele en controlegroep significant zijn, voerden we een variantieanalyse uit op de verschillen tussen de scores op de cloze-toetsen van voormeting en nameting van de C-experimentele groep (training) en de C-controlegroep (lezen). De resultaten van deze variantieanalyse zijn te vinden in tabel 6.7.

Tabel 6.7 Variantieanalyse op verschillen tussen de scores op de cloze-toetsen nameting-voormeting van de C- experimentele groep en C- controlegroep.

Bron van variantie	Vrijheidsgraden	Gemiddelde kwadratensom	F
condities	1	1026.05	27.76***
error	48	36.97	
totaal	49		

*** $p < .001$

Zoals blijkt uit tabel 6.7 is er, na afloop van het programma, sprake van een significant verschil tussen de scores op de clozetoetsen van de C-experimentele groep in vergelijking met die van de C-controlegroep.

Vervolgens gingen we na of de verschillen tussen experimentele en controlegroep in begrijpend lezen ook bij een herhaalde nameting met een andere cloze-test, te weten *Madrid*, bleven bestaan. In tabel 6.8 staan de resultaten van de C+leerlingen en de C-leerlingen van de controlegroep en de C-leerlingen van de experimentele groep op nameting en herhaalde nameting van de cloze-toetsen, alsmede de verschillen tussen beide metingen.

Tabel 6.8 Gemiddelden en standaardafwijkingen van de scores op de cloze-toetsen in nameting en herhaalde nameting en verschillen tussen herhaalde nameting en nameting.

	Groeps-indeling	N	Nameting		Nameting herhaald		Verschilscores	
			\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD
Training (exp. conditie)	C-	30	26.7	6.4	28.5	5.7	1.8	5.7
Lezen (contr. conditie)	C+	29	31.6	6.8	35.0	4.5	4.5	5.8
	C-	19	12.1	8.3	16.2	4.8	4.1	8.3

In tabel 6.8 zien we dat er sprake is van een beklijven van het effect van het trainingsprogramma bij de C-experimentele groep die bij de

herhaalde nameting op de cloze-toets nog 1.8 hoger scoort dan bij de nameting. Dit verschil tussen herhaalde nameting en nameting bleek niet significant te zijn ($t=1.76$, $df=29$, $p>.05$). De controle groep scoort bij de herhaalde nameting op de cloze-toets 4.1 punt hoger dan bij de nameting, een verschil tussen herhaalde nameting en nameting dat significant is ($t=2.19$, $df=18$, $p<.05$). De controle groep scoort op de cloze-toets bij de herhaalde nameting overigens nagenoeg hetzelfde als bij de voormeting (16.2 tegenover 16.1). De verschillen tussen experimentele groep en controle groep bij de herhaalde nameting van de cloze-toets blijven overigens significant ($F=30.32$, $df=47$, $p<.0001$).

In het theoretische deel van deze studie veronderstelden we dat contextgebruik een belangrijke deelvaardigheid van begrijpend lezen in een vreemde taal is. Als deze veronderstelling juist is, zo stelden we daar, zou het onderscheid in contextgebruik ook terug moeten komen in de prestaties van de leerlingen in begrijpend lezen en zou een training van die leerlingen die zwak zijn in contextgebruik, niet alleen effect moeten hebben op hun contextgebruik maar ook en vooral op hun prestaties in begrijpend lezen.

Deze theoretische vooronderstelling blijkt nu in dit onderzoek bevestigd te worden: het onderscheid tussen sterke en zwakke contextgebruikers blijkt ook uit hun prestaties op begrijpend lezen in de voormeting, en het trainingsprogramma in contextgebruik blijkt statistisch significante effecten te hebben op de prestaties van de leerlingen van de experimentele groep in begrijpend lezen, zoals gemeten door de cloze-toetsen. De geldigheid van deze effecten is overigens wel afhankelijk van de validiteit van de cloze-toets als toets voor begrijpend lezen in een vreemde taal en van de validiteit van het onderscheid tussen context-toetsen en cloze-toetsen. We zullen hier in het volgende hoofdstuk en wel in paragraaf 7.3.2 op terugkomen.

Alvorens aan het einde van dit hoofdstuk in te gaan op de geldigheid van deze resultaten en op mogelijke concurrerende verklaringen voor de gevonden effecten, zullen we eerst stilstaan bij de evaluatie van het programma door leerlingen.

6.2.5 Evaluatie van het programma door de leerlingen

De mening van de leerlingen over de verschillende onderdelen van het programma is een belangrijk gegeven voor onderzoek in de klassepraktijk. Daarom beantwoordden zij na elke opdracht of toets de vragen van de vragenlijst Vragen na de opdrachten. Aan het einde van het programma, tenslotte, vroegen we de mening van de leerlingen over de verschillende aspecten van het programma.

Bekijken we eerst de gemiddelde scores op de Vragen na de opdracht voor de *gehele groep*. De laagst mogelijke score is 1, de hoogst mogelijke score is 5. We vinden deze gemiddelde scores in overzicht 1 van bijlage 6.4. Bij de inschatting van het *resultaat* zijn de leerlingen over het algemeen optimistisch over hun resultaten op de toetsen: zij scoren bij alle toetsen meer dan 3.00 gemiddeld en bij de cloze-toets voormeting zelfs 3.77. Bij de taken zijn zij voorzichtiger in hun inschatting van het resultaat. Bij de inschatting van de moeilijkheidsgraad van toetsen en taken is het omgekeerde het geval: de leerlingen schatten de toetsen duidelijk *moeilijker* in dan de taken en dat ligt ook voor de hand, omdat de toetsen meer inspanning van hen vergen dan de taken en zij bij het maken van toetsen meer onder druk staan. Tussen de feitelijke resultaten van de leerlingen en hun inschatting van de moeilijkheidsgraad is een parallel te trekken. Zo wordt de cloze-toets herhaalde nameting gemakkelijker ingeschat dan de andere twee cloze-toetsen, wat overeenkomt met de behaalde resultaten op deze toetsen. Het *plezier* waarmee zij aan de opdracht gewerkt hebben, is, in tegenstelling tot wat men zou verwachten, bij de toetsen zeker niet minder dan bij de opdrachten. Over de *onderwerpen* van de teksten zijn de leerlingen minder enthousiast dan wij zouden verwachten. Dat geldt zeker voor de taken waarbij de leerlingen minder onder druk staan dan bij de toetsen. Bij hun mening over het onderwerp houden de leerlingen zich echter op de vlakte en scoren in een enkel geval negatief, wat bijvoorbeeld bij El Windsurf blijkt uit een gemiddelde score van 1.85.

Bekijken we nu de resultaten van de verschillende *subgroepen*. Uit overzicht 2 van bijlage 6.4 blijkt dat de scores van de leerlingen uit de *experimentele groep* niet wezenlijk afwijken van de scores voor de gehele groep. De leerlingen uit de experimentele groep schatten wel hun *resultaat* bij de toetsen gemiddeld iets positiever in dan de leerlingen uit de gehele groep. Dat is overigens geheel conform de verwachting als gevolg van het trainingsprogramma. Zij vinden toetsen en taken overigens niet minder *moeilijk* dan de gehele groep, maar zij ondervinden er over het algemeen wel meer *plezier* bij. Dat laatste ligt voor de hand, omdat de docent hen intensief begeleid heeft. Hun mening over de *onderwerpen* loopt overigens ongeveer parallel aan die van de gehele groep.

De leerlingen uit de *C-controle groep* schatten, zo blijkt uit overzicht 3 van bijlage 6.4, hun *resultaat* op de cloze-toetsen nameting en herhaalde nameting (3.74 en 3.47) ten onrechte behoorlijk positief in. In de inschatting van hun resultaten op de context-toets nameting zijn zij voorzichtiger, getuige hun gemiddelde scores, die variëren van 2.31 tot 2.88. Bij hun inschatting van de resultaten op de taken zijn zij over

het algemeen ook positiever dan we zouden verwachten. We zouden bijna van een zekere overschatting tijdens het programma en bij de nametingen kunnen spreken, iets wat we ook constateerden in hun antwoordgedrag op de andere vragenlijsten. Zij vinden overigens, zoals we ook konden verwachten, de toetsen meer dan gemiddeld *moeilijk* en zeker moeilijker dan de hele groep en de trainingsgroep, die gemiddeld boven de 2.00 scoren, waar de C-controle groep duidelijk onder zit. Niet afwijkend van de hele groep en de trainingsgroep zijn de gemiddelde antwoorden van de C-controle groep op, ten eerste, de vraag naar het *plezier* dat de leerlingen hebben ondervonden bij het werken aan de taken, en, ten tweede, op de vraag naar hun mening over het *onderwerp*.

De leerlingen uit de C+groep scoren, zo zien we in overzicht 4 van bijlage 6.4, gemiddeld niet hoger dan de gehele groep en de controle groep bij de inschatting van hun *resultaat* op toetsen en taken. Zij blijken dus voorzichtig te zijn. Dit is niet alleen het geval bij de nametingen, waar we een dergelijke houding kunnen verwachten, omdat zij niet aan het trainingsprogramma hebben deelgenomen, maar ook bij de voormetingen. Conform de verwachtingen schatten zij de *moeilijkheidsgraad* van toetsen en taken iets lager in dan de drie groepen die we tot nog toe hebben besproken. Evenals de controle groep scoren de leerlingen uit de C+groep gemiddeld lager op de vraag naar het *plezier* waarmee zij aan de toetsen en taken hebben gewerkt dan de leerlingen uit de trainingsgroep. Dat ligt voor de hand, aangezien zij, evenmin als leerlingen van de controle groep, het trainingsprogramma hebben kunnen volgen. Hun mening over de *onderwerpen* wijkt overigens niet af van die van de andere groepen.

Bekijken we nu de *evaluatie van het gehele programma* door de verschillende groepen van leerlingen. De gegevens hiervoor zijn te vinden in bijlage 6.5. Voor de interpretatie van de getallen die wij hieronder soms geven, is het van belang te weten dat de meest positieve score 5 was en de meest negatieve score 1.

Alle groepen van leerlingen vinden het programma *nuttig*. De leerlingen uit de experimentele groep scoren begrijpelijkerwijze het hoogste (4.26): zij hebben immers het meeste baat gehad bij het programma. Maar ook de leerlingen uit de controle groep en de C+groep, die geen trainingsprogramma hebben gevolgd en alleen maar zelfstandig leestaken hebben uitgevoerd, zeggen daar nut van te hebben ondervonden. De leerlingen uit de experimentele groep vonden het programma het meest *plezierig* (3.83), wat voor de hand ligt, omdat zij persoonlijk zijn begeleid bij de oefeningen en de opdrachten. Maar ook de leerlingen uit de andere groepen scoren positief in dit opzicht. Alle leerlingen hebben teksten in het Spaans *beter* leren *begrijpen*. De

leerlingen uit de experimentele groep scoren het hoogst (3.69), maar ook de andere groepen zeggen voor tekstbegrip baat te hebben gehad bij het programma, zo blijkt uit hun scores van 3.46 (gehele groep), 3.21 (C-controle groep) en 3.38 (C+groep). Over het algemeen waren de *doelen* van de opgaven *duidelijk* voor de leerlingen van alle groepen, maar voor de leerlingen uit de controle groep leverde dit onderdeel het minst problemen op, zo blijkt uit hun score van 3.84. De experimentele groep scoort hier het laagste gemiddelde, namelijk 3.30. Een verklaring voor deze lagere score is wellicht dat deze groep niet alleen de meeste opdrachten en oefeningen kreeg maar ook de meest uiteenlopende, zodat de kans op onduidelijkheid hier het grootst was. De leerlingen van de experimentele groep en controle groep hadden geen *tijdgebrek* bij het lezen van de tekst, bij het maken van de goed-fout vragen en bij het maken van de onderstreepte-woord-opdrachten, terwijl hier bij de C+ groep wel eens sprake van leek te zijn, getuige de gemiddelde scores van 2.66. Een verklaring voor het lagere gemiddelde van deze groep is niet te geven, want deze groep zou juist het minst last van tijdgebrek moeten hebben. Alle groepen vonden het programma *afwisselend* genoeg, getuige de scores van respectievelijk 4.30, 4.00 en 3.93. De experimentele groep scoort hierbij het hoogst en dat ligt voor de hand. Opvallend zijn de scores van de C-controle groep op de vraag of de *resultaten op de tekstbegrip-opdrachten* en van de *onderstreepte-woord-opdrachten* teleurstellend waren. Deze scores, respectievelijk 3.11 en 3.42, laten zien dat zij deze resultaten niet teleurstellend vonden. Een verklaring hiervoor kan zijn dat zij gewend zijn aan hun, toch over het algemeen lager dan gemiddelde, resultaten en deze dus niet meer teleurstellend vinden. Een andere verklaring kan liggen in iets waar we al eerder over spraken, namelijk dat zij geneigd zijn zich te overschatten en de problemen niet zien. Zij hebben met andere woorden een lage standaard van evaluatie en "vinden het al gauw goed". Over de *begeleiding* zijn alle groepen van leerlingen goed te spreken, met als verwachte uitschieter de C-experimentele groep. Over de *splitsing* van de klas in twee groepen zijn de leerlingen niet te spreken, met uitzondering dan van de C+ groep die neigt naar een positief oordeel. Dat de leerlingen van deze laatste groep hierover wat positiever zijn, ligt voor de hand, omdat zij dan sneller en beter kunnen doorwerken.

Tenslotte kregen de leerlingen ook nog de gelegenheid om *opmerkingen over het programma* te maken. De meesten hebben hiervan gebruik gemaakt. In de trainingsgroep waren, zoals te verwachten was, de meest positieve geluiden te beluisteren. Over het algemeen was men in alle groepen heel positief over het nut van het programma en over het plezier waarmee men gewerkt had. Terugkerende kritische opmerkingen

waren die over het gebrek aan tijd om alle opdrachten te bespreken (vooral in de C+groep en de C-controlegroep), over de splitsing van de klas in twee groepen en over het feit dat door het trainings- en leesprogramma het gewone lesprogramma enigszins in het gedrang kwam.

6.3 Conclusies en discussie

De resultaten van het hoofdonderzoek samenvattend kunnen we concluderen dat we erin geslaagd zijn een bevestigend antwoord te geven op de eerste drie onderzoeksvragen. We hebben namelijk een valide onderscheid kunnen maken tussen sterke en zwakke contextgebruikers. Ook blijkt het mogelijk te zijn het contextgebruik van zwakke contextgebruikers te verbeteren, aangezien het trainingsprogramma in contextgebruik significant positieve effecten heeft op de prestaties van de experimentele groep van zwakke contextgebruikers in deze deelvaardigheid. Het trainingsprogramma in contextgebruik blijkt ook significant positieve effecten te hebben op prestaties in begrijpend lezen. Met deze resultaten wordt ook het belang van de variabele contextgebruik voor begrijpend lezen in een vreemde taal onderstreept.

Hoe geldig zijn deze resultaten of door welke concurrerende verklaringen worden de gevonden effecten bedreigd? Te denken valt aan een niet adequaat design, aan storende variabelen als proefleiders- en verwachtingseffecten, aan een gebrek aan ecologische validiteit en aan een gebrek aan kwaliteit van de meetinstrumenten.

Beginnen we met een *mogelijke inadeguaatheid van het design*. De opzet van het onderzoek was sterke van zwakke contextgebruikers te onderscheiden en de effecten te evalueren van een trainingsprogramma in contextgebruik voor leerlingen die zwak waren in deze deelvaardigheid. We namen de volgende maatregelen. Door de leerlingen alleen te selecteren op de onafhankelijke variabele contextgebruik, hebben we deze variabele onder controle gehouden, terwijl we van andere cognitieve en affectieve variabelen konden verwachten dat ze evenredig gespreid waren over de drie klassen, omdat het leerlingen van een en dezelfde school betrof, die at random over de drie klassen verdeeld waren. Welke groepen van zwakke contextgebruikers aan de experimentele dan wel aan de controle conditie werden toegewezen, werd vastevoren bepaald door het lot.

Om aan de dreiging van een proefleiderseffect het hoofd te bieden hebben we de leraar de training laten geven aan de experimentele groep en hem ook zorg laten dragen voor de organisatorische begeleiding van de controlegroep van zwakke contextgebruikers. Omdat de leraar zich bij deze laatste groep beperkte tot organisatorische begeleiding, ligt een

proefleiderseffect niet voor de hand

Ook een *verwachtingseffect bij de leerlingen* ligt nauwelijks voor de hand, omdat vantevoren aan de leerlingen niet was meegedeeld welke C-leerlingen aan de experimentele dan wel aan de controleconditie waren toegewezen. Ook de C-leerlingen van de controlegroep kregen een programma in contextgebruik voorgelegd, gebaseerd op dezelfde teksten en met, gedeeltelijk, dezelfde oefeningen en opdrachten. Van een *verwachtingseffect bij de docent* kan geen sprake zijn, omdat de docent geen invloed kon uitoefenen op de gang van zaken in de controle-groep, maar zich moest beperken tot organisatorische handelingen als het uitdelen en innemen van taken, toetsen en vragenlijsten.

Een belangrijk probleem in onderzoek van onderwijs is de ecologische validiteit in het onderzoek. Het gaat dan om de vraag of in het onderzoek de werkelijkheid niet zoveel gereduceerd wordt dat deze niet meer kan worden vergeleken met de reële, complexe en specifieke onderwijsleersituatie. Om ervoor te zorgen dat het onderzoek zoveel mogelijk ecologisch valide was, namen we een aantal maatregelen. Zo zorgden we ervoor dat de taken en toetsen aansloten bij opdrachten die eerder in het kader van een voorbereidend leesprogramma door de leerlingen werden gemaakt. De context-toetsen werden taakspecifiek gemaakt door met behulp van een lexicale analyse na te gaan welke woorden voor de leerlingen onbekend waren, en de toetsen op de resultaten van deze analyse te construeren. Voor de beoordeling van de antwoorden op de cloze-toetsen volstonden we met een semantische of acceptabele woord-scorings-procedure, zodat de leerlingen echt de indruk hadden bezig te zijn met wat in de Engelstalige vakliteratuur wordt genoemd 'Reading for meaning'. De woordkennis-toets had betrekking op de woordenschat uit de lessen van de leergang die zij tot dan toe hadden behandeld, en was een steekproef van frequente woorden. De wijze van toetsing sluit ook aan bij hetgeen de leerlingen gewend waren van hun docent. Deze hield namelijk op gezette tijden schriftelijke overhoring van woorden uit de leergang die de leerlingen hadden geleerd. De vragenlijsten waren steeds toegespitst op de situatie van de leerlingen en werden afgenomen op de daartoe geeignende momenten. Waar nodig, werden de vragenlijsten afgenomen rond concrete taken of toetsen. Dit was het geval bij de vragenlijsten Leesbekwaamheid, Zelfvertrouwen en Context. Behalve over de bijna onvermijdelijk grote hoeveelheid vragen en de moeilijkheidsgraad van de toetsen hebben we dan ook geen signalen gehad dat de leerlingen tegenover toetsen of vragenlijsten een negatieve houding aannamen. In deze is de rol van de docent overigens heel belangrijk geweest: hij heeft de toetsen en vragenlijsten voor de leerlingen steeds zo 'ingekleed' dat

de leerlingen gemotiveerd waren om hun best te doen, respectievelijk serieuze antwoorden te geven. Ook dit droeg bij aan de ecologische validiteit van het onderzoek.

De meest serieuze bedreiging vormt een mogelijk gebrek aan *kwaliteit van de meetinstrumenten*. Op deze bedreiging zullen we in het volgende hoofdstuk ingaan. We zullen in dat hoofdstuk ook een antwoord trachten te geven op onze vierde onderzoeksvraag naar de samenhang tussen variabelen als de inschatting door leerlingen van hun attitude, zelfvertrouwen, leesbekwaamheid en contextgebruik, zoals gemeten door de vragenlijsten, en de prestaties van leerlingen in contextgebruik en begrijpend lezen.

7.0 Inleiding

De geldigheid van de gevonden effecten kan op een aantal wijzen bedreigd worden. In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de kwaliteit van de meetinstrumenten en wordt ingegaan op aspecten als moeilijkheidsgraad, betrouwbaarheid en validiteit van de toetsen en op de psychometrische kwaliteit van de vragenlijsten. Dat is ook van belang om antwoord te kunnen geven op de laatste, meer exploratieve onderzoeksvraag naar de samenhang tussen, enerzijds, de prestaties van leerlingen in contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal en, anderzijds, variabelen als de inschatting door leerlingen van hun attitude ten aanzien van de vreemde taal, zelfvertrouwen, leesbekwaamheid en contextgebruik bij begrijpend lezen in die taal. In 7.1 bespreken we de moeilijkheidsgraad van de context-toetsen, de cloze-toetsen en de woordkennis-toets. In 7.2 en 7.3 gaan we in op de betrouwbaarheid en validiteit van de meetinstrumenten. Om een empirische basis te vinden voor de a-priori schalen van de vragenlijsten voerden we een factoranalyse uit. De resultaten van deze analyse bespreken we in 7.2. In 7.3 gaan we in op een aantal aspecten van de validiteit van de meetinstrumenten en zullen we ook een antwoord geven op de vierde onderzoeksvraag naar de samenhang tussen de prestaties van de leerlingen in contextgebruik en begrijpend lezen enerzijds en variabelen als hun inschatting van attitude, zelfvertrouwen, leesbekwaamheid en contextgebruik anderzijds. We sluiten het hoofdstuk in 7.4 af met conclusies.

7.1 De moeilijkheidsgraad van de toetsen

In hoofdstuk vijf bespraken we de maatregelen die werden genomen om te bereiken dat de toetsen een gemiddelde moeilijkheidsgraad zouden hebben op het tijdstip dat ze in het programma zouden worden afgenomen. Dat deze maatregelen effectief zijn geweest, blijkt uit de gemiddelde p-waarden van de context-toetsen van de voor- en nameting van respectievelijk .45 en .47. De cloze-toetsen van de voor-, na- en herhaalde nameting bleken een gemiddelde p-waarde te hebben van respectievelijk .47, .50 en .56. De gemiddelde p-waarden van de contexttoetsen bleken niet significant van elkaar te verschillen, zo stelden we vast met behulp van een t-toets ($t=0.47$, d.f.=81, $p>0.64$).

Omdat de scores van de cloze-toetsen niet normaal verdeeld leken te zijn, is een Wilcoxon-signed-Rank toets uitgevoerd. De gemiddelde p-waarden bleken niet significant van elkaar te verschillen ($z = -.50$, $p > 0.61$, n.s.). We kunnen dus concluderen dat zowel cloze- als context-toetsen een gemiddelde moeilijkheidsgraad voor de leerlingen hadden op het moment van afname en dat deze gemiddelde moeilijkheidsgraden niet significant van elkaar verschillen.

Bij bovenstaande constatering moeten we een kritische kanttekening plaatsen. In het onderwijs wordt gestreefd naar toetsen met een gemiddelde p-waarde tussen de .50 en .70 (vgl. Groot, 1973). Gemiddelde p-waarden van ongeveer .50 zijn dus voor het onderwijs aan de moeilijke kant, maar zijn voor onderzoeksdoeleinden zeer geschikt, omdat de variantie maximaal is bij een moeilijkheidsgraad van .50.

De gemiddelde moeilijkheidsgraad van de woordkennis-toets was .68. Bij nadere inspectie bleek sprake te zijn van een plafondeffect voor de C+leerlingen, die een gemiddelde goedscore van 41.5 van de 50 items haalden met een gemiddelde moeilijkheidsgraad van .83. De C-leerlingen haalden een gemiddelde score of p-waarde van .58. De gemiddelde p-waarden van de C+leerlingen en de C-leerlingen op de woordkennis-toets bleken significant van elkaar te verschillen ($F = 26.38$, $df = 1; 80$, $p < 0.0001$). Samenvattend kunnen we zeggen dat de context-toetsen en de cloze-toetsen een gemiddelde moeilijkheidsgraad hadden op het moment van afname. Daardoor hebben we gecontroleerd voor de leereffecten die plaats hadden door tijdsverloop, zodat we beter in staat waren de effecten te meten van het trainingsprogramma. De woordkennis-toets was gemiddeld te gemakkelijk, maar er bleken nog wel significante verschillen te bestaan tussen de C-leerlingen en de C+leerlingen.

7.2 De betrouwbaarheid van de meetinstrumenten

7.2.1 Verschillende aspecten van betrouwbaarheid

Voor het vaststellen van de stabiliteitsbetrouwbaarheid maakten wij gebruik van de test-hertestmethode, omdat de vragenlijsten in voor- en nameting dezelfde waren (vgl. De Zeeuw, 1978). Voor de context-toetsen en cloze-toetsen maakten we gebruik van de parallel-vorm-methode, omdat de teksten waarop beide toetsen in voor- en nameting waren gebaseerd, van elkaar verschilden. De correlatie tussen de parallelvormen levert een coëfficiënt van a-specificiteit. Dit betekent dat hoe minder testspecifieke variantie er in de (parallelle) toets optreedt, des te hoger de betrouwbaarheid kan zijn. Voor het vaststellen van de interne consistentie van toetsen en vragenlijsten wordt gebruik gemaakt

van de methode van item-analyse die als maat voor interne consistentie de alpha-coëfficiënt oplevert.

7.2.2 De betrouwbaarheid van de toetsen

De alpha-coëfficiënten, die de mate van interne consistentie van de context-toetsen in voor- en nameting aangeven, staan weergegeven in tabel 7.1.

Tabel 7.1 De interne consistentie, uitgedrukt in de alpha-coëfficiënten van context-toetsen, cloze-toetsen en woordkennis-toets in voormeting, nameting en herhaalde nameting. N = + 80 (gehele groep).
* = niet afgenomen.

Toetsen	Aantal items	Alpha-coëfficiënten		
		voormeting	nameting	herhaalde nameting
Context-toetsen	20	.74	.65	—*
Cloze-toetsen	50	.89	.92	.90
Woordkennis-toets	50	.96	—*	—*

We zien dat de alpha-coëfficiënten .74 en .65 bedragen. Dat is laag, maar we moeten hierbij in aanmerking nemen dat het om maar twintig items per toets gaat, waardoor de alpha-coëfficiënt als geheel lager is dan wanneer het om vijftig items per toets zou gaan. Als de toets immers vijftig items zou omvatten, zou de alpha-coëfficiënt aanzienlijk hoger zijn, zo kunnen we verwachten. Het vaststellen van de interne consistentie van de *cloze-toetsen* levert problemen op. De items van de cloze-toetsen zijn theoretisch niet onafhankelijk van elkaar, omdat de kans dat de leerling een item goed of fout maakt, ook afhangt van het gegeven of hij andere, aangrenzende items goed of fout heeft beantwoord. De alpha-coëfficiënten van de cloze-toetsen zijn dus onnauwkeurig, omdat deze coëfficiënten hoger, maar ook lager kunnen zijn. Voor de woordkennis-toets ligt dat anders. De items van deze toets zijn onafhankelijk van elkaar. De interne consistentie van deze toets, uitgedrukt in de alpha-coëfficiënt van .96, is dan ook zeer hoog te noemen. Ook hebben we de *correlaties* tussen de toetsen in voor- en nameting berekend. Hierbij moet worden aangetekend dat de teksten waarop de toetsen zijn gebaseerd, tussen voor- en nameting verschillend zijn. Als we desondanks een hoge correlatie vinden, kunnen we dat als

een aanwijzing voor de betrouwbaarheid van de toetsen beschouwen. De correlaties tussen de scores op de voor- en nameting van de toetsen voor alle leerlingen zonder de experimentele groep staan weergegeven in tabel 7.2.

Tabel 7.2 Product-moment-correlatie-coëfficiënten tussen de context-toetsen, de cloze-toetsen en de woordkennis-toets in voormeting (vm), nameting (nm) en herhaalde nameting (nm her.) voor alle leerlingen zonder de experimentele groep. N = + 50.

Toetsen	Voormeting (vm)			Nameting (nm)		Nameting her. (nm herh.)
	context- toets	cloze- toets	woordken- nis-toets	context- toets	cloze- toets	cloze- toets
Context-toets (vm)	.68	.69		.58	.70	.79
Cloze-toets (vm)	—	.67		.71	.86	.81
Woordkennis- toets (vm)			—	.51	.67	.83
Context-toets (nm)				—	.70	.61
Cloze-toets (nm)					—	.84
Cloze-toets (nm herh.)						—

De product-moment-correlatie tussen de *context-toetsen* in voormeting en nameting bedraagt .58, hetgeen laag is.

De product-moment-correlaties tussen de *cloze-toetsen* in voormeting, nameting en herhaalde nameting zijn hoog, namelijk .86 en .81. Van de woordkennis-toets kunnen we geen correlatie tussen voormeting en nameting geven, omdat we deze toets alleen maar als voormeting hebben afgenomen.

Aan het slot van deze paragraaf over de betrouwbaarheid van de toetsen voegen we nog toe dat ter verhoging van de *objectiviteit* alle cloze-toetsen en context-toetsen door dezelfde twee personen nagekeken zijn, te weten de docent en de auteur, aan de hand van vooraf opgestelde lijsten met goede en foute antwoorden bij de verschillende items. Er is dan ook geen sprake van inter-rates verschillen.

7.2.3 De betrouwbaarheid van de vragenlijsten

In hoofdstuk vijf bespraken wij de bijstelling van de vragenlijsten op grond van de resultaten van het vooronderzoek. Ondanks de bijstelling

van de vragenlijsten attitude, leesbekwaamheid, zelfvertrouwen en contextgebruik bleek bij nadere inspectie dat de interne consistentie van deze vragenlijsten nog te wensen overliet. Om deze reden werd besloten alsnog een poging te doen de homogeniteit van de vragenlijsten te verbeteren door middel van een factoranalyse.

Omdat wij, op grond van de gegevens van het vooronderzoek, de vragenlijst Attitude zo situatiespecifiek mogelijk hebben gemaakt, ligt het voor de hand dat een groot aantal items van de factor Attitude direct betrekking heeft op Spaans. Bij een beperkt aantal items was deze toespitsing op Spaans niet mogelijk vanwege de vraagstelling, waardoor deze items gericht bleven op het leren van moderne vreemde talen in het algemeen. Het was dus te verwachten dat er sprake zou zijn van tenminste twee onderliggende onafhankelijke factoren in de vragenlijst Attitude. Daarom kozen wij voor een tweefactorenoplossing in een principale factoranalyse met quartimax-rotatie. Omdat we vooral geïnteresseerd waren in de Attitude tegenover Spaans, elimineerden we stapsgewijs de items die laag laadden op de *factor Attitude tegenover Spaans*. In bijlage 7.1 zijn de resultaten van deze stappen te zien en worden de factorladingen op de verschillende items, de eigenwaarden en het percentage verklaarde variantie weergegeven. We zien dat de factor Attitude tegenover Spaans uiteindelijk meer dan 70% van de variantie verklaart, hetgeen zeer bevredigend kan worden genoemd.

Bij de voormetingen van de vragenlijsten Leesbekwaamheid, Zelfvertrouwen en Contextgebruik veronderstelden we op inhoudelijke gronden minstens twee onderliggende factoren. Daarom kozen we voor een tweefactorenoplossing in een principale factoranalyse met quartimax-rotatie.

De items die bij de tweede stap meer dan .30 laadden op de eerste factor, betroffen allemaal aspecten van zelfvertrouwen en deze factor werd door ons dan ook benoemd als *factor Zelfvertrouwen*. De items die meer dan .30 laadden op de tweede factor en minder dan .30 op de eerste, hadden allemaal betrekking op aspecten van contextgebruik. Deze factor werd bijgevolg als *factor Context* behouden. De resultaten van de factoranalyse op de vragenlijsten Leesbekwaamheid, Zelfvertrouwen en Context zijn weergegeven in bijlage 7.2. De factor Zelfvertrouwen blijkt in de tweede stap ruim 40% van de variantie te verklaren en de factor Context bijna 30%. Deze percentages zijn alleszins acceptabel te noemen.

Om de stabiliteit van de factoren over meetmomenten heen te bepalen voerden we ook een factoranalyse uit over de scores op de vragen van deze vragenlijsten bij de nametingen. Deze analyse gaf hetzelfde duidelijke beeld te zien als de factoranalyse over de scores op de vragen van de vragenlijsten uit de voormeting: de ladingen, eigenwaarden en

percentages verklaarde variantie waren zelfs nog hoger, hetgeen betekent dat we van een stabiele factorstructuur kunnen spreken. Dit blijkt ook uit de correlaties tussen de factoren uit voormeting en nameting die staan weergegeven in tabel 7.3.

Tabel 7.3 Product-moment-correlatie coëfficiënten tussen voor- en nameting van de factorscores Attitude tegenover Spaans, Zelfvertrouwen en Context. N = + 80 (gehele groep).

Voormeting	Nameting		
	Attitude Spaans	Zelfvertrouwen	Context
Attitude Spaans	.81		
Zelfvertrouwen		.80	
Context			.50

Tussen voor- en nameting zien we voor de factor Attitude een correlatie van .81, voor de factor Zelfvertrouwen een correlatie van .80 en voor de factor Context een correlatie van .50 ($p < .001$, tweezijdig). Aangezien wij op de factor Context echter de meeste verandering konden verwachten, omdat op deze factor het trainingsprogramma is gericht, kunnen we verwachten dat de correlatie van deze factor uit de voormeting met die uit de nameting lager is. Als we de scores van de getrainde leerlingen uit deze analyses weglaten en dus systematische invloeden verwijderen, zoals die van het trainingsprogramma, en alleen tijdsinvloeden meenemen, dan stijgt de correlatie tussen de scores van voormeting en nameting tot .60 ($p < .001$, tweezijdig). Dat betekent dat er ook in het geval van de factor Context sprake is van een stabiele factor.

Tot slot gingen we na hoe hoog de alpha-coëfficiënten waren van de items die na de factoranalyses over waren gebleven. De alpha-coëfficiënt van de achttien items van de factor Attitude bedroeg .90 terwijl die van de factor Zelfvertrouwen (twaalf items) .76 en van de factor Context (zeven items) .77 was.

Samenvattend: door de factoranalyses uit te voeren kunnen we stellen dat we erin geslaagd zijn de betrouwbaarheid van de vragenlijsten, uitgedrukt in de interne consistentie, aanzienlijk te verhogen. In de rest van dit hoofdstuk zullen we uitgaan van de scores op de items die zijn geselecteerd met behulp van de factoranalyses in plaats van gebruik te maken van de a-priori-scores op de vragenlijsten, omdat deze factoren behalve theoretische ook empirische betekenis blijken te hebben.

7.3 De validiteit van de meetinstrumenten

7.3.1 Verschillende soorten validiteit en hun betekenis

In de vorige paragraaf bespraken we de maatregelen die werden genomen om de betrouwbaarheid van de meetinstrumenten te verhogen. Nu is verhoging van de betrouwbaarheid van meetinstrumenten wel belangrijk, maar toch ondergeschikt aan een andere voorwaarde waaraan meetinstrumenten dienen te voldoen, namelijk validiteit (vgl. Drenth, 1975). Onderzoek naar de validiteit van een meetinstrument is meestal gericht op drie aspecten van validiteit, te weten begripsvaliditeit, inhoudsvaliditeit en criteriumvaliditeit (vgl. De Groot 1975, Drenth 1975; De Zeeuw, 1978).

De *begripsvaliditeit* van een meetinstrument, ook wel constructvaliditeit genoemd, heeft betrekking op de relatie tussen het meetinstrument en het begripsveld of betekenisgebied dat door het meetinstrument wordt bestreken: het gaat met ander woorden om de vraag of het meetinstrument een goede afspiegeling is van het begrip of construct dat men bedoelt te meten. Nu krijgt dat construct zijn betekenis door middel van de relaties met andere constructen. Een dergelijk netwerk van relaties tussen constructen, die in feite een bepaald stadium van de theorie-ontwikkeling weergeven, wordt een nomologisch netwerk genoemd (vgl. De Groot, 1975). In ons geval gaat het om het nomologische netwerk voor contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal en andere relevante constructen, zoals de inschatting van attitude, leesbekwaamheid, zelfvertrouwen en contextgebruik. Behalve op de begrippen zelf zullen we in 7.3.2 ingaan op de vraag in hoeverre deze van elkaar te onderscheiden zijn (*divergerende validiteit*), dan wel overeenkomen (*convergerende validiteit*).

De *inhoudsvaliditeit* heeft te maken met de representativiteit van het meetinstrument, dat wil zeggen met de vraag of het meetinstrument een representatieve steekproef vormt van alle mogelijke items uit een bepaald inhoudsgebied. Meestal heeft dit aspect van validiteit betrekking op kennis- of vorderingentoetsen, zoals in ons geval de context- en cloze-toetsen, maar het is ook mogelijk om de inhoudsvaliditeit na te gaan van meetinstrumenten die persoonskenmerken meten, zoals in ons geval de vragenlijsten. In dat geval gaat het erom of alle mogelijke aspecten van attitude en zelfvertrouwen ook werkelijk in de items worden gerepresenteerd. Op de inhoudsvaliditeit van de meetinstrumenten die wij hebben gebruikt, zullen wij ingaan in 7.3.3.

De *criteriumvaliditeit* is een derde belangrijk aspect van validiteit en heeft betrekking op de vraag in welke mate de testresultaten

corresponderen met andere criteriumgegevens. De Zeeuw (1978) onderscheidt binnen de criteriumvaliditeit de predictieve validiteit, als op grond van de testresultaten het criterium wordt voorspeld, gelijktijdige validiteit, als het criterium ten tijde van het testonderzoek reeds aanwezig is, en postdictieve validiteit, als de criteriumgegevens veel eerder zijn verworven dan de testgegevens. Een probleem bij de criteriumvaliditeit is dat het criterium waaraan gevalideerd wordt, aan dezelfde eisen van betrouwbaarheid en validiteit moet voldoen als de te valideren test. Zo kunnen schoolcijfers of beoordelingen van de leerlingen door de leraar, die vanwege hun gemakkelijke beschikbaarheid vaak worden gekozen als criterium, vaak onvoldoende betrouwbaar en/of valide zijn. Op de criteriumvaliditeit van de door ons gehanteerde meetinstrumenten zullen wij ingaan in 7.3.4.

7.3.2 De begripsvaliditeit van de toetsen en vragenlijsten

De begripsvaliditeit van de toetsen

Bespreken we eerst de *begrripsvaliditeit van de context-toetsen*. In het geval van de context-toetsen gaat het om de vaardigheid om de betekenis van onbekende woorden af te leiden uit de context. Welke woorden onbekend waren, wisten we op grond van de lexicale analyse die we hadden uitgevoerd. We construeerden vervolgens toetsen waarin de leerlingen de betekenis van onbekende woorden moesten afleiden uit de context. De criteria voor de keuze van de items waren de relevantie van de onbekende woorden voor de inhoud van de tekst en de mogelijkheid van de leerlingen de betekenis van deze woorden af te leiden uit de context. Twee beperkingen moeten wij stellen aan de begripsvaliditeit van de context-toetsen. De eerste is dat het vooral gaat om contextgebruik in enge zin, namelijk op het niveau van het woord in de zin en niet zozeer om contextgebruik op alinea- en tekstniveau. De tweede is dat het niet alleen gaat om gebruik van de context maar ook om kennis van de context. Deze kennis kan en zal variëren voor elk van de leerlingen: de kennis van woorden en grammaticale structuren zal immers van leerling tot leerling verschillen, zodat zij ook in verschillende mate in staat zullen zijn gebruik te maken van deze context. Er is, met andere woorden, geen duidelijk onderscheid te maken tussen kennis en vaardigheid. Als we het hebben over contextgebruik, impliceren we daarmee kennis van de context.

Op de *begrripsvaliditeit van de cloze-toetsen* in het algemeen zijn we in hoofdstuk vijf uitvoerig ingegaan. We stelden daar, in navolging van Van Els et al. (1984), dat niet exact is vast te stellen wat er met een

cloze-toets gemeten wordt en dat de waarde van deze cloze-toets telkens opnieuw moet worden aangetoond, omdat aard en moeilijkheidsgraad van de tekst van invloed kunnen zijn op de scores en ook omdat de afstand tussen de weggelaten woorden en vooral de wijze van scoren een rol spelen. Voor wat betreft de aard en moeilijkheidsgraad van de teksten waarover de cloze-toetsen zijn geconstrueerd, namen wij de volgende maatregelen. We zorgden ervoor dat de onderwerpen van de teksten nooit zo specialistisch waren dat zij een beroep zouden doen op specifieke voorkennis van de leerlingen. Door de toetsen eerder af te nemen bij een parallelgroep, hadden we inzicht in de moeilijkheidsgraad van de toetsen. Als weglatingsprocedure kozen we ervoor elk negende woord, met uitzondering van eigennamen, weg te laten. Anderson (1976) vond dat weglatingen van elk vierde woord niet volledig onafhankelijk van elkaar waren, terwijl dat bij weglatingen van elk achtste woord wel het geval was. Dit gevoegd bij het argument van Westhoff (1981a), dat al te frequente weglatingen in een vreemde taal bij proefpersonen eerder gevoelens van frustratie zouden oproepen, kozen we ervoor elk negende woord weg te laten. Om de toetsen zo veel mogelijk aan hun doel te laten beantwoorden kozen we voor een semantische of acceptabele scoringsprocedure, waarbij we het woord goed rekenden als het er exact of met een aanvaardbaar synoniem in Spaans en/of Duits stond. Op die manier probeerden we te bereiken dat het echt ging om begrijpend lezen en niet alleen om kennis van het exacte woord in het Spaans. Met bovengenoemde maatregelen lossen we natuurlijk niet echt het probleem van de begripsvaliditeit van de cloze-toets op. Dat probleem is niet op te lossen, zoals we eerder hebben gesteld. Het gaat hier namelijk om de vraag hoe werkelijk het verband is tussen het begrip begrijpend lezen en het meetinstrument dat we gebruiken om dat begrip te meten. Het enige wat wij ter ondersteuning van de begripsvaliditeit van de cloze-toetsen kunnen aandragen, is de simpele constatering dat om de juiste of acceptabele woorden te kunnen invullen de leerling de inhoud van de tekst moet begrijpen. Deze constatering, die overigens al door Taylor in 1957 werd gemaakt, vormt een ondersteuning voor de begripsvaliditeit van de cloze-toetsen.

Om na te gaan of de *woordkennis-toets begripsvalide* is zullen we moeten vaststellen wat woordkennis is. Cohen (1986) maakt, in navolging van Nation (1986), een onderscheid in receptieve en productieve controle over het gesproken en geschreven woord, de grammaticale structuren en samenstellingen waarin woorden kunnen voorkomen, woordfrequentie en mogelijke geschiktheid in gegeven contexten, en de conceptuele en associatieve betekenissen die aan woorden zijn verbonden. In onze woordkennis-toets beperken wij ons tot geschreven woorden zonder

context. Door de woorden los van hun context aan te bieden en zonder hun mogelijke betekenissen hebben we de variabele woordkennis zoveel mogelijk onderscheiden van contextgebruik. Immers, door de woorden in een context, hoe klein die ook zou zijn, aan te bieden, zouden we een contaminatie krijgen van woordkennis en contextgebruik. Door op de hier boven beschreven manier te werk te gaan hebben wij maatregelen genomen om ervoor te zorgen dat de receptieve controle van de leerlingen over geschreven woorden, zoals zij die in teksten tegenkomen, zo valide mogelijk wordt getoetst.

Blijft over de vraag in hoeverre de begrippen context, begrijpend lezen en woordkennis met elkaar overeenkomen dan wel van elkaar verschillen, met andere woorden hoe de *convergente dan wel divergente validiteit* van context-, cloze- en woordkennis-toets is. In hoofdstuk drie onderbouwden we onze opvatting dat kennis van de context en vaardigheid in het gebruik maken van de context een belangrijke deelvaardigheid is van begrijpend lezen in een vreemde taal. We kunnen dus verwachten dat er een behoorlijke mate van samenhang bestaat tussen de scores op de context-toetsen en die op de cloze-toets. In tabel 7.2 staan de product-moment-correlaties tussen de toetsen in voormeting, nameting en herhaalde nameting weergegeven voor alle leerlingen, uitgezonderd de leerlingen in de experimentele conditie. We zien dat er aanzienlijke correlaties zijn tussen de scores op de context-toetsen en cloze-toetsen. de correlaties tussen enerzijds de context-toets voormeting en anderzijds de cloze-toetsen in voormeting, nameting en herhaalde nameting zijn respectievelijk .68, .70 en .79, terwijl de correlaties tussen de context-toets nameting en de cloze-toetsen nameting en herhaalde nameting .70 en .61 zijn. Deze correlaties vormen een aanwijzing voor de convergente validiteit van de context- en cloze-toetsen. Deze correlaties kunnen de vraag oproepen of contexttoetsen en cloze-toetsen niet hetzelfde meten. Hoewel in beide toetsen en beroep wordt gedaan op contextgebruik, is er volgens ons sprake van een onderscheid op theoretisch en op empirisch niveau. Op theoretisch niveau is er sprake van een onderscheid tussen contextgebruik en begrijpend lezen, omdat het in het eerste geval gaat om de deelvaardigheid de betekenis van onbekende woorden uit de context af te leiden en in het tweede geval om het begrijpen van de inhoud van een tekst, niet alleen op woord- en zinsniveau, maar ook op tekstniveau. Empirisch is het onderscheid er ook, maar door de operationalisering van begrijpend lezen door middel van de cloze-toetsen is er ook sprake van enige samenhang. Dit behoeft geen verwondering te wekken, want contextgebruik is, zo stelden we reeds, een belangrijke deelvaardigheid voor begrijpend lezen. Het zou aanbeveling verdienen om in een ander

onderzoek na te gaan welke de samenhang is tussen de context-toets en andere toetsen voor begrijpend lezen in een vreemde taal, zoals de m c -toets voor tekstbegrip in een vreemde taal

In hoofdstuk drie vonden we aanwijzingen voor het belang van kennis van de betekenis van woorden voor begrijpend lezen in een vreemde taal. Daarom besloten we de variabele woordkennis als co-variabele in het hoofdonderzoek te betrekken. Verwacht kon worden dat de scores op de woordkennis-toets aanzienlijk correleren met de prestaties van de leerlingen in de deelvaardigheid contextgebruik, zoals gemeten in de context-toetsen in voor- en nameting, en met hun prestaties op de globale vaardigheid begrijpend lezen, zoals gemeten door de cloze-toetsen in voor-, na- en herhaalde nameting. We zien dat dit inderdaad het geval is: de correlaties tussen de scores op de woordkennis-toets en de context-toetsen in voormeting en nameting zijn .69 en .51 en die tussen de woordkennis-toets en de cloze-toetsen in voormeting, nameting en herhaalde nameting zijn .67, .67 en .83. Deze gegevens vormen een ondersteuning van de convergente validiteit tussen de toetsen voor woordkennis, contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal.

De begripsvaliditeit van de vragenlijsten

Een wezenlijke bijdrage aan de verhoging van de *begripsvaliditeit van de vragenlijsten* wordt naar onze mening geleverd door deze taakspecifiek te maken. Immers, door de vragenlijsten toe te snijden op de specifieke taken die aan de leerlingen werden voorgelegd, meten deze instrumenten beter datgene wat ze *bedoelen* te meten, ze zijn dus meer begripsvalide. Daarom betrokken we de vragenlijst Attitude zo veel mogelijk op het leren van Spaans. De vragenlijst Leesbekwaamheid richtten we op de inschatting van de bekwaamheid in het lezen van Spaanse teksten die we de leerlingen daadwerkelijk lieten lezen. Datzelfde deden we met de vragenlijst Context, terwijl we de vragen van de vragenlijst Zelfvertrouwen direct lieten aansluiten bij specifieke taken, opdrachten en werkvormen die in de klassesituatie gebruikelijk waren. Dat gold ook voor de vragenlijsten Na de opdracht en de vragenlijst Evaluatie van het programma. Voor de begripsvaliditeit is ook van belang de vraag in welke mate de factoren verschillende constructen meten, of met andere woorden wat de *divergerende begripsvaliditeit van de factoren* is.

In de vragenlijst Attitude veronderstelden en vonden wij twee factoren, namelijk een factor die te maken had met attitude tegenover Spaans, en een factor die de attitude tegenover moderne vreemde talen betrof. We behielden de factor Attitude tegenover Spaans. In de vragenlijsten Leesbekwaamheid en Zelfvertrouwen veronderstelden we en

vonden we ook twee factoren, zodat we in totaal op drie factoren kwamen. Als het hier werkelijk om drie verschillende constructen zou gaan, of met andere woorden als de factoren divergerend vermogen hebben, dan zou dat moeten blijken uit de correlaties tussen deze drie factoren. Aangezien de factoren zelfvertrouwen en context uit dezelfde factoroplossing kwamen, zijn de lage correlaties tussen deze twee factoren te beschouwen als een 'artefact' van de factoranalyse. Als echter ook lage correlaties gevonden worden tussen de factor attitude enerzijds en de factoren zelfvertrouwen en context anderzijds, is dat wel een aanwijzing voor de divergerende begripsvaliditeit. In tabel 7.4 zijn de correlaties tussen de scores op de drie factoren in voormeting en nameting te zien.

Tabel 7.4 Product-moment-correlatie coëfficiënten tussen factorscores Attitude tegenover Spaans, Zelfvertrouwen en Context, zowel in voormeting als in nameting. N = + 80 (gehele groep).

Factoren	Voormeting			Nameting		
	Attitude Spaans	Zelfvertrouwen	Context	Attitude Spaans	Zelfvertrouwen	Context
Attitude Spaans	--	.28	.17	--	.20	-.003
Zelfvertrouwen		--	.002		--	-.15
Context			--			

De onderlinge correlaties tussen de factorscores van attitude, zelfvertrouwen en context in de voormeting zijn laag, namelijk .28, .17 en .002. De onderlinge correlaties tussen de factorscores van attitude, zelfvertrouwen en context in de nameting zijn ook laag, namelijk .20, -.003 en -.15 en geven aanwijzingen dat er sprake is van drie duidelijk van elkaar te onderscheiden factoren, dat wil zeggen van *divergente begripsvaliditeit* van de factoren.

Als *onderbouwing van de begripsvaliditeit* van de drie factoren en om een antwoord te geven op de vierde onderzoeksvraag naar de samenhang tussen enerzijds variabelen als de inschatting door de leerlingen van hun attitude tegenover Spaans en van hun zelfvertrouwen en vaardigheid in contextgebruik bij begrijpend lezen in die taal en anderzijds hun prestaties in contextgebruik en begrijpend lezen in Spaans, zijn we nagegaan wat de effecten zijn van de indeling van de leerlingen in zwakke en sterke contextgebruikers op grond van de context-toets op de factorscores Zelfvertrouwen en Context tijdens de voormeting. Bovendien

onderzochten we of de verschillende condities van invloed waren op de scores van de drie factoren bij de nameting. Om een vergelijking tussen de scores van de C-leerlingen en de C+leerlingen in de verschillende condities te vergemakkelijken hebben we de factorscores gestandaardiseerd ($\bar{X}=0$). Bezien we de resultaten van de gestandaardiseerde factorscores voor de drie factoren in voor- en nameting in tabel 7.5, dan zien we duidelijke verschillen tussen de scores op de drie factoren tussen C+leerlingen en C-leerlingen in de voormeting.

Tabel 7.5 Het aantal observaties, gemiddelden en standaardafwijkingen van de gestandaardiseerde factorscores op de factoren Attitude voormeting en nameting, Zelfvertrouwen voormeting en nameting en Context voormeting en nameting.

N	C+		Voormeting				C+		Nameting			
	31		C- exp.		C- contr.		31		C- exp.		C- contr.	
			32		19				32		19	
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD
Attitude	.41	.85	-.26	.99	-.23	.92	.21	.71	-.56	.98	-.43	1.3
Zelfvertrouwen	.30	.96	-.09	.84	-.42	.92	.45	.73	-.07	.83	.11	.82
Context	.28	.98	-.16	.76	-.23	1.1	.33	.84	.52	.57	-.06	.86

De verschillen in de scores tussen de C+leerlingen en de C-leerlingen op de factor Attitude tegenover Spaans variëren tussen 41 en -26, die op de factor Zelfvertrouwen tussen de 30 en -42 en die op de factor Context tussen de 28 en -23. Om na te gaan of deze verschillen significant waren, voerden we drie separate ANOVAs uit, waarbij de indeling van de leerlingen op de context-toets als onafhankelijke variabele en de scores op de factoren Attitude, Zelfvertrouwen en Context in de voormeting als afhankelijke variabelen fungeerden. De factorscores op Attitude en Zelfvertrouwen van C+leerlingen en C-leerlingen blijken significant verschillend te zijn ($F=4.90$, $df=1,81$, $p<.01$ voor Attitude tegenover Spaans en $F=3.49$, $df=1,81$, $p<.05$ voor Zelfvertrouwen). Dit resultaat beschouwen wij als een sterke ondersteuning voor de validiteit van de context-toets. Immers de context-toets blijkt op relevante variabelen als Attitude tegenover Spaans en Zelfvertrouwen een inzichtelijk onderscheid tussen goede en zwakke contextgebruikers te maken. Het is ook een duidelijke ondersteuning van

de begripsvaliditeit van de factoren Attitude tegenover Spaans en Zelfvertrouwen, omdat er sprake is van een duidelijke samenhang tussen de factoren Attitude tegenover Spaans en Zelfvertrouwen enerzijds en de scores op de context-toetsen en de toetsen voor begrijpend lezen anderzijds. Dit geldt overigens voor attitude in iets sterkere mate dan voor zelfvertrouwen, aangezien het onderscheid tussen zwakke en sterke contextgebruikers op de factor Attitude tegenover Spaans iets groter is dan op de factor Zelfvertrouwen. De F-waarde in de variantieanalyse op de factorscores Context in de voormeting bedraagt 2.28 en is niet significant ($p > .05$), zodat de verschillen in scores tussen C+leerlingen en C-leerlingen op deze factor statistisch niet betekenisvol zijn. Dit is moeilijk interpreteerbaar, omdat we zouden kunnen verwachten dat de context-toets op de meest verwante variabele, namelijk de factor context, wel een statistisch significant onderscheid maakt. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat de leerlingen nog onvoldoende inzicht hebben in hun contextgebruik en geneigd zijn zichzelf te overschatten in het geval van de C-leerlingen en te onderschatten in het geval van de C+leerlingen. Beide groepen van leerlingen hebben immers nog weinig ervaring met het gebruik maken van de context, als zij onbekende woorden tegenkomen.

Bekijken we nu de *veranderingen* in factorscores voor de verschillende groepen tussen *voor- en nametingen*. In tabel 7.5 zien we dat de drie subgroepen zichzelf lager inschatten in hun Attitude tegenover Spaans bij de nameting dan bij de voormeting. Dit verschil tussen voormeting en nameting bleek overigens niet significant te zijn ($F=0.07$, $df=2;79$, $p>0.93$). Deze lichte daling bij alle groepen kwam overeen met de lichte daling die we ook tijdens het vooronderzoek vonden (vgl. Van Esch, 1984a). Een mogelijke verklaring voor deze lichte daling kan gelegen zijn in het feit dat het maken van toetsen en taken en het invullen van vragenlijsten voor de leerlingen een extra belasting vormde, zodat er sprake was van een verzadigingseffect en hun attitude tegenover Spaans verminderde.

In de scores op de factor Zelfvertrouwen, zo zien we ook in tabel 7.5, zijn de C-leerlingen uit de controlegroep veel meer vooruitgegaan dan de C-leerlingen uit de experimentele groep. Dit verschil is opvallend, maar hierbij moet worden aangetekend dat de vooruitgang van de controlegroep ook veel groter kon zijn, omdat zij bij de voormeting al veel lager (-.42) scoorden dan de experimentele groep (-.09). Deze vooruitgang bleek statistisch significant te zijn ($F=3.18$, $df=1;41$, $p<.05$). Als het trainingsprogramma in contextgebruik al in zo'n korte periode van zeven weken van invloed kan zijn op de inschatting in zelfvertrouwen van de leerlingen, zou men het omgekeerde verwachten,

namelijk dat de experimentele groep zichzelf hoger inschat dan de controle groep. Een mogelijke verklaring, die we overigens graag geven voor een andere, is dat de leerlingen van de controle groep gewend geraakt zijn aan het soort problemen waarmee zij steeds worden geconfronteerd, en deze problemen niet meer als zodanig zien. Zij worden daardoor overmoedig en schatten zich te hoog in, terwijl de C-leerlingen van de experimentele groep zich veel meer bewust zijn geworden van de problemen bij dit soort taken en dus voorzichtig zijn in hun inschatting. De C+leerlingen schatten zichzelf hoog in en dat verandert niet als gevolg van het programma. Het is overigens nog maar de vraag, zo suggereerden wij hierboven al, of een trainingsprogramma gedurende zo'n korte tijd reeds van invloed kan zijn op een affectieve variabele als zelfvertrouwen, die verankerd ligt in de persoon en dus moeilijker te veranderen is.

In de scores op de factor Context, die een veel directere relatie zouden moeten hebben met het trainingsprogramma, zien we dat de C-leerlingen uit de experimentele groep meer vooruit zijn gegaan dan de C-leerlingen uit de controlegroep. De experimentele groep ging van -16 naar 52, terwijl de controlegroep maar van -.23 naar -.06 ging. We gingen met behulp van een variantieanalyse na of deze vooruitgang significant was. Uit de F-waarde van 6.78, $df=1,41$, $p < .05$, blijkt dat de C-leerlingen van de experimentele groep significant vooruit zijn gegaan in de inschatting van hun vaardigheid gebruik te maken van de context. Dit vormt in feite een extra ondersteuning voor het effect van het trainingsprogramma. De leerlingen zijn niet alleen significant vooruitgegaan in hun feitelijke score op contextgebruik, zoals gemeten door de context-toets, maar vinden ook zelf dat ze vooruit zijn gegaan.

Om na te gaan of de factoren ook in de *nameting* divergerende begripsvaliditeit hadden, vergeleken we de scores op de drie factoren tussen C+leerlingen en C-leerlingen maar dan zonder de experimentele groep. Alleen op de factor Attitude tegenover Spaans bleken de verschillen statistisch significant te zijn ($F=4.67$, $df=1,47$, $p < .05$). Op de twee andere factoren bleken de verschillen tussen C+leerlingen en C-leerlingen statistisch niet significant te zijn.

Samenvattend kunnen we stellen dat de variabelen Attitude tegenover Spaans, Zelfvertrouwen en Context *begripsvaliditeit* blijken te hebben, omdat aan elk van deze theoretische constructen een empirische basis in de vorm van een factor ten grondslag ligt. Bovendien maakt de factor Attitude tegenover Spaans zowel in voor- als nameting een statistisch significant onderscheid tussen C+leerlingen en C-leerlingen, hetgeen een sterke aanwijzing is voor het divergerend vermogen van deze factor. De factoren Zelfvertrouwen en Context maakten wel onderscheid tussen

C-leerlingen en C-leerlingen, maar dit onderscheid was, met uitzondering van de factor Zelfvertrouwen tijdens de voormeting, niet significant. Tussen voor- en nameting gingen de scores op deze factor van de C-experimentele groep significant vooruit in vergelijking met die van de controlegroep van C-leerlingen, hetgeen een extra ondersteuning voor het effect van het trainingsprogramma vormt.

7.3.3 De inhoudsvaliditeit van de toetsen en vragenlijsten

De inhoudsvaliditeit van de context-toetsen, de cloze-toetsen en de woordkennis-toets

Bij het bepalen van de inhoudsvaliditeit proberen we antwoord te geven op de vraag of de items van het meetinstrument een voldoende gedifferentieerde en representatieve steekproef vormen uit de verzameling van alle mogelijke items (De Groot, 1975; De Zeeuw, 1978).

Voor de *inhoudsvaliditeit van de context-toetsen* namen we de volgende maatregelen. Een eerste belangrijke voorwaarde is de representativiteit van de gekozen teksten op grond waarvan de context-toetsen zijn geconstrueerd. We verwijzen hiervoor naar hoofdstuk vijf. Een tweede voorwaarde is de representativiteit van de gekozen items. Door de woorden van de lessen van de leergang te vergelijken met de woorden van de teksten wisten we welke woorden onbekend waren. Als items van de context-toetsen kozen we woorden die relevant waren voor de inhoud van de tekst en die op grond van de context geraden konden worden. Behalve relevantie voor de inhoud van de tekst is dus ook de mate van 'raadbaarheid' een criterium voor de keuze van de items. Als werd vastgesteld op grond van de lexicale analyse dat deze 'raadbaarheid' laag was en het woord toch relevant was voor de inhoud, pasten wij de context aan. Op die manier kwamen wij tot tien items per tekst en twintig per toets. Dit aantal is tot op zekere hoogte willekeurig en werd ingegeven door de volgende overwegingen. Enerzijds moesten de context-toetsen meer items hebben dan de context-toetsen in het vooronderzoek teneinde een grotere betrouwbaarheid en een betere discriminatie tussen contextgebruikers te krijgen. Anderzijds mochten het niet te veel items zijn, omdat de leerlingen de toetsen in één lesuur moesten kunnen maken. Daarom kozen we voor een aantal van twintig woorden per toets en pasten waar nodig de teksten aan. Dat de items die we uiteindelijk kozen, geen representatieve steekproef van alle mogelijke woordsoorten in een tekst vormen, ligt voor de hand gezien de criteria die we hanteerden bij de keuze van de items. Door deze keuzecriteria bereikten we dat we een representatieve steekproef van belangrijke,

betekenisvolle en uit de context af te leiden woorden hebben opgenomen in de context-toetsen. Dit laatste aspect, de 'contextualiteit', is overigens geanalyseerd door Giesbers (1986) in een onderzoek naar de moeilijkheidsgraad of p-waarde van de cloze-toetsen en context-toetsen waarvan wij in dit onderzoek gebruik hebben gemaakt. Van elk item van de context-toetsen is zij nagegaan welke aanwijzingen uit de algemene, lexicale, semantische en syntactische context de leerlingen ter beschikking hadden om de betekenis van het onbekende woord af te leiden. Het bleek dat in slechts één geval van de in totaal veertig items, daar waar het ging om een verbindingswoord, de aanwijzingen uit de context achteraf onvoldoende bleken te zijn.

Bekijken we nu *de inhoudsvaliditeit van de cloze-toetsen*. Evenals bij de context-toetsen is een eerste belangrijke voorwaarde voor de inhoudsvaliditeit van de cloze-toetsen de representativiteit van de teksten waarover de toetsen zijn geconstrueerd (vgl. Alderson, 1979). In hoofdstuk vijf gingen we in op de criteria voor de keuze van de teksten. Een tweede belangrijke voorwaarde is de representativiteit van de items van de toets. Aspecten als testlengte en weglatingsprocedure zijn hiervoor belangrijk. Op grond van onderzoeken van o.a. Bormuth (1965) en Anderson (1976) wordt gewoonlijk een testlengte van 50 items gekozen. Door dit aantal items en door de 'fixed-ratio' weglatingmethode valt te verwachten dat de cloze-toetsen de meeste categorieën van woorden die in de tekst voorkomen, wel zullen representeren. Zeker is dat echter niet. Ook hoe vaak zij aan bod zullen komen, zal van toets tot toets variëren. Overeenkomstig de gangbare praktijken in de constructie van cloze-toetsen voor vreemdtalige teksten, kozen wij voor 50 woorden 'inleestekst' en een systematisch weglaten van elk negende woord met uitzondering van eigennamen. De vraag of de items van de cloze-toets een representatieve steekproef vormden van alle mogelijke items, is daarmee overigens niet beantwoord. Deze vraag is, zoals we al in hoofdstuk vijf stelden, ook niet te beantwoorden.

Met bovenstaande gegevens hebben wij de vraag naar de inhoudsvaliditeit van de cloze-toetsen die we gebruikten, maar zeer ten dele beantwoord. Als we, o.a. vanwege de maatregelen die we namen, aannemen dat de cloze-toets begripvend lezen in een vreemde taal kan meten, met andere woorden dat het instrument begripsvalide is, dan nog kunnen we door de systematische weglatingsprocedure geen harde uitspraken doen over de inhoudsvaliditeit van de drie cloze-toetsen. De enige conclusie die we kunnen trekken, is dat we door de keuze van teksten en door het grote aantal items die maatregelen genomen hebben die de items zo representatief mogelijk maken.

Om de inhoudsvaliditeit van de *woordkennis-toets* te verhogen namen

we de volgende maatregelen: van de woorden die de leerlingen konden kennen, omdat ze voorkwamen in de lessen van de leergang, kozen de docent en de auteur onafhankelijk van elkaar vijftig woorden aan de hand van twee criteria, namelijk belangrijkheid en geschatte frekwentie. Bij veertig woorden, dat is 80%, bleken hun keuzes met elkaar overeen te komen, hetgeen bevredigend kan worden genoemd. Voor de resterende tien woorden overlegden zij met elkaar welke woorden de beste keuze zouden vormen. Van deze vijftig woorden werd voor de zekerheid gecontroleerd of zij behoorden tot het basisvocabulaire. Dit gebeurde aan de hand van een frequentiewoordenlijst die in het onderwijs van het Spaans in West-Duitsland en in ons land wordt gehanteerd (Kerkhof, 1968). Dat bleek voor die vijftig woorden het geval te zijn. Door deze maatregelen bereikten wij dat onze woordkennistoets een zo representatief mogelijke steekproef vormde van de woordenschat van de leerlingen.

De inhoudsvaliditeit van de vragenlijsten

De Zeeuw (1978) merkt over inhoudsvaliditeit het volgende op:

Inhoudsvaliditeit heeft vooral dan een optimale waarde als het gebied waaruit de items gekozen worden, of het concept op grond waarvan de items worden geconstrueerd, goed is gedefinieerd. Dit laatste zowel in de betekenis van duidelijk omgrensd of omschreven, als in de betekenis dat de keuze of samenstelling der items moet geschieden op vooraf bepaalde en logische, of psychologische gronden. Inhoudsvaliditeit in strikte zin, heeft immers geen externe valideringsmogelijkheid en moet daarom berusten op inherente 'logica', welke ook de doelstellingen omvat (p. 310-311).

Hieronder zullen wij nagaan of de vragenlijsten die wij in ons onderzoek hanteerden, voldoen aan de criteria voor inhoudsvaliditeit zoals De Zeeuw die beschrijft.

Beginnen we met de vragenlijst Attitude, geconstrueerd door Spoelders (1978). Omdat wij vooral geïnteresseerd waren in de specifieke attitude tegenover Spaans, maakten we deze vragenlijst situatiespecifiek door de items waarbij dat mogelijk was, toe te spitsen op Spaans. Bovendien voerden we na het onderzoek een factoranalyse uit om na te gaan of dit construct een empirische basis heeft (vgl. 7.2.3). We vonden twee factoren die correspondeerden met de attitude tegenover Spaans en attitude tegenover het leren van moderne vreemde talen in het algemeen. De eerste factor, in totaal achttien van de vijftientwintig items, behielden we. In deze achttien items, die volledig staan weergegeven in bijlage 5.4, zijn twee belangrijke aspecten van attitude gerepresenteerd, namelijk het belang dat de leerling hecht aan Spaans (de items 1, 2, 3,

6, 9, 12, 13, 15) en het plezier dat men heeft in het leren van die taal (de items 4, 5, 7, 10, 14, 16). Met het belang dat men aan Spaans hecht, hangt het aspect bestede tijd samen (de items 22 en 23). Tenslotte is er een item (19) dat vraagt naar de inschatting door de leerling van zijn bekwaamheid Spaans te leren. We zien dat alle items, met uitzondering van item 19, te maken hebben met een van de twee aspecten 'belang' en 'plezier', die in de literatuur over attitude tegenover het leren van een vreemde taal steeds worden genoemd (vgl. o.a. Bogaards, 1982). We kunnen dus stellen dat de items van de factor attitude een representatieve steekproef vormen van alle mogelijke items uit het inhoudsgebied attitude tegenover Spaans en dus dat de gereduceerde vragenlijst of factor Attitude inhoudsvalide is.

Op de vragenlijsten Leesbekwaamheid, Zelfvertrouwen en Context voerden we een factoranalyse uit die een twee-factoren-oplossing opleverde. We benoemden deze twee factoren als de factor Zelfvertrouwen en de factor Context. In bijlage 7.2 zagen we de items uit deze drie vragenlijsten en hun ladingen op de factoren.

In de factor Zelfvertrouwen waren alle items uit de oorspronkelijke vragenlijst Zelfvertrouwen (zie bijlage 5.5) opgenomen met uitzondering van item 6, dat betrekking heeft op de evaluatieve gevoelens van de leerling, als de docent een proefwerk of taak teruggeeft. Tot het aspect evaluatieve gevoelens behoorden ook de drie items die op grond van de resultaten van het vooronderzoek werden verwijderd. De items die overblijven, representeren aspecten van zelfvertrouwen als inschatting eigen leesbekwaamheid (de items 2 en 5), angst voor het niet kunnen (de items 1, 3 en 7) en psychofysiologische bijverschijnselen van angst (item 4). Van de vragenlijst Leesbekwaamheid (zie bijlage 5.6) werden de items 1, 2, 4, 5 en 6 in de factor Zelfvertrouwen opgenomen. De items 3 (aanpak) en 7 (belang) werden niet opgenomen. De aspecten die door de overblijvende items werden gerepresenteerd, hebben alle te maken met de inschatting van de eigen bekwaamheid bij lezen in een vreemde taal. We menen dus te kunnen concluderen dat in de factor Zelfvertrouwen belangrijke aspecten van zelfvertrouwen als inschatting van eigen bekwaamheid en angst voor het niet kunnen zo goed mogelijk gerepresenteerd zijn, met andere woorden dat we deze factor zo inhoudsvalide mogelijk hebben gemaakt.

Uit de factor Context waren alle items van de vragenlijst Context (zie bijlage 5.8) weggelaten die te maken hadden met de wijze waarop leerlingen over het algemeen het probleem proberen op te lossen, wanneer ze met onbekende of weggelaten woorden worden geconfronteerd (items 1, 2, 3, 4, 9 en 10). De zeven overgebleven items vroegen alle naar specifieke aspecten van het gebruik van de algemene context (item

5) dan wel de locale context (items 6, 7, 8, 11, 12 en 13), zodat we kunnen stellen dat de factor Context inhoudsvalide is.

De items van de vragenlijsten Na de opdracht en Evaluatie van het programma vragen naar zeer uiteenlopende aspecten van evaluatie van opdrachten en onderdelen van het programma. We hebben deze aspecten vooraf bepaald op de logische gronden waarover De Zeeuw het heeft in de eerder in deze paragraaf aangehaalde passage, en in het vooronderzoek zijn we nagegaan of we geen belangrijke aspecten over het hoofd hadden gezien. Dat bleek niet het geval te zijn, zodat we kunnen stellen dat we deze twee meetinstrumenten zo inhoudsvalide mogelijk hebben gemaakt.

Samenvattend kunnen we over de *inhoudsvaliditeit* van de *meetinstrumenten* het volgende zeggen. Door beperkingen vanuit de specifieke situatie in het geval van de woordkennis-toets en context-toetsen dan wel vanuit de constructie van de toets in het geval van de cloze-toets, kan alleen maar sprake zijn van een beperkte inhoudsvaliditeit. Wel namen we maatregelen om de toetsen zo representatief mogelijk te maken. Op de inhoudsvaliditeit van de vragenlijsten hebben we meer grip, omdat die op 'logische en psychologische gronden' zo zijn geconstrueerd dat de items zo veel mogelijk de concepten die zij zouden moeten meten, representeren. Door het uitvoeren van de factoranalyses op de vragenlijsten Attitude, Leesbekwaamheid, Zelfvertrouwen en Context resulteerden drie factoren, te weten Attitude tegenover Spaans, Zelfvertrouwen en Context bij begrijpend lezen in die taal. Ook in deze gereduceerde vragenlijsten bleken de items de belangrijkste aspecten van Attitude, Zelfvertrouwen en Contextgebruik voldoende te representeren, zodat we vooralsnog claimen dat zij voldoende inhoudsvalide zijn. Datzelfde kan worden gezegd van de twee resterende vragenlijsten Na de opdracht en Evaluatie van het programma.

7.3.4 De criteriumvaliditeit van de toetsen en vragenlijsten

Bij de validering van de meetinstrumenten tegen externe criteria ontstaat het probleem dat er geen betrouwbare en valide criteria voorhanden zijn. We beschikten niet over vergelijkbare meetinstrumenten in de vorm van toetsen van de prestaties van leerlingen in contextgebruik en begrijpend lezen noch over vragenlijsten die vroegen naar de aspecten die wij in ons onderzoek hadden betrokken. Men zou kunnen denken aan criteria als het oordeel van de docent en rapportcijfers. Een vergelijking met deze criteria was volgens ons echter ook niet mogelijk en wel om de volgende redenen. Omdat de docent de leerlingen nog niet een trimester

les gaf bij het begin van het onderzoek, was hij nog onvoldoende in staat een afgewogen oordeel te geven over onderscheiden aspecten. Ook het rapportcijfer van de leerling is geen goed vergelijkbaar criterium, omdat dit cijfer bestaat uit de waardering van heel verschillende componenten als kennis van woorden, kennis van en inzicht in grammaticaregels, vaardigheid in luisteren, spreken, lezen en schrijven, en meer affectieve componenten als inzet en motivatie.

Bij gebrek aan beschikbare externe criteria die voldoen aan de eisen van validiteit en betrouwbaarheid, moeten we voor wat betreft de criteriumvaliditeit volstaan met na te gaan welke de samenhang is tussen de toetsen, tussen de factoren en tussen toetsen en factoren. De correlaties tussen de toetsscores voor alle leerlingen zonder de experimentele groep varieerden, zo zagen we in tabel 7.2, van .51 tot .83, hetgeen zeer bevredigend kan worden genoemd. Tussen de factoren was een lage tot geen samenhang te verwachten, omdat het hier ging om drie van elkaar onafhankelijke factoren. Dat bleek ook inderdaad het geval te zijn, zo zagen we in tabel 7.4. Wat betreft de samenhang tussen toetsscores en factorscores: deze bleek, zoals te verwachten was, laag te zijn zowel in voormeting als in nameting. Opvallende uitzondering vormden de correlaties tussen, enerzijds, de scores op de woordkennis-toets (alleen voormeting) en, anderzijds, de scores op de factor Attitude in voormeting en nameting. Deze waren namelijk in beide gevallen .45, hetgeen opvallend hoog is voor twee variabelen van verschillende aard, namelijk cognitieve in het geval van woordkennis en affectieve in het geval van attitude. Een mogelijke verklaring is de volgende: de resultaten van de leerlingen in een vak houden vaak gelijke tred met de attitude van de leerlingen tegenover dat vak en de woordkennis-toets was de toets die het meeste overeenkwam met de toetsen en overhoringen die de leerlingen gewoon waren te maken.

Samenvattend kunnen we stellen dat we in dit onderzoek de criteriumvaliditeit niet hebben kunnen aantonen, omdat we niet beschikten over externe criteria die vergelijkbaar zijn en dat we daarom moesten volstaan met na te gaan hoe de onderlinge samenhang was tussen de toetsen, tussen de factoren en tussen toetsen en factoren.

7.4 Conclusies

Met betrekking tot de *moeilijkheidsgraad* kunnen we concluderen dat we er in zijn geslaagd de toetsen van een gemiddelde moeilijkheidsgraad te laten zijn op het moment van afname, zodat we beter in staat waren de effecten van het programma te meten. Een tweede conclusie is dat de *betrouwbaarheid* van de toetsen en vragenlijsten acceptabel is. Zo

berekenden we met behulp van de correlatiecoëfficiënten de *stabiliteit* van toetsen en vragenlijsten, die over het algemeen acceptabel bleek te zijn. De *interne consistentie* van de cloze-toetsen en de woordkennis-toets bleek zeer hoog te zijn, waarbij we overigens moeten aantekenen dat in het geval van de cloze-toetsen de items niet onafhankelijk van elkaar zijn, zodat de gemiddelde item-rest-correlatie onnauwkeurig kan zijn. In het geval van de context-toetsen bleken de alpha-coëfficiënten duidelijk lager te zijn, maar hierbij moeten we in aanmerking nemen dat het om maar twintig items per toets gaat. Na correctie voor toetslengte zullen deze alpha-coëfficiënten hoger zijn. De interne consistentie van de vragenlijsten maakten we groter door een factoranalyse uit te voeren. Deze leverde drie factoren op, te weten Attitude tegenover Spaans, Zelfvertrouwen en Contextgebruik bij begrijpend lezen in die taal.

Met betrekking tot de *validiteit* van de meetinstrumenten kunnen we de volgende conclusies trekken. De *begripsvaliditeit* van woordkennis-toets en context-toetsen was relatief eenvoudig aannemelijk te maken, maar voor de cloze-toetsen lag dat moeilijker. We moesten volstaan met enkele maatregelen die het probleem van de begripsvaliditeit niet echt konden oplossen, omdat deze in wezen niet op te lossen is. De begripsvaliditeit van de vragenlijsten verhoogden we door deze zo taakspecifiek mogelijk te maken en door aan te tonen dat er sprake was van drie duidelijk verschillende factoren of constructen: Attitude tegenover Spaans, Zelfvertrouwen en Context. In antwoord op de vierde, meer exploratieve, onderzoeksvraag naar de samenhang tussen variabelen als de inschatting door leerlingen van Attitude tegenover Spaans, Zelfvertrouwen en Contextgebruik bij begrijpend lezen in die taal enerzijds, en de scores op toetsen voor contextgebruik en begrijpend lezen anderzijds, konden we deze samenhang aantonen, omdat de indeling van de leerlingen in sterke en zwakke contextgebruikers terugkwam in de drie factoren. Met betrekking tot de *inhoudsvaliditeit* van de toetsen kunnen we concluderen dat door onvermijdelijke beperkingen, vanuit de specifieke onderwijs situatie in het geval van de woordkennis-toets en de context-toetsen, dan wel vanuit de constructie van de toets in het geval van de cloze-toetsen, alleen maar sprake kan zijn van een beperkte inhoudsvaliditeit. Door een factoranalyse op de vragenlijsten Attitude, Leesbekwaamheid, Zelfvertrouwen en Context zijn we erin geslaagd drie factoren te analyseren die representatief zijn voor de concepten die zij moeten meten. Bij nadere inspectie bleken ook de items van deze gereduceerde vragenlijst of factoren de belangrijkste aspecten van de inhoudsgebieden Attitude, Zelfvertrouwen en Context voldoende te representeren, zodat we kunnen concluderen dat de factoren de onderliggende concepten representeren. Datzelfde kan

worden gezegd over de vragenlijsten Na de opdracht en Evaluatie van het programma.

In het geval van de *criteriumvaliditeit*, tenslotte, deed zich het probleem voor dat er geen acceptabele criteria voorhanden waren waaraan we onze meetinstrumenten konden valideren. Onze conclusie moest dus zijn dat er van criteriumvaliditeit van toetsen en vragenlijsten geen sprake kan zijn.

8.0 Inleiding

In het laatste hoofdstuk trekken we een aantal conclusies en doen aanbevelingen voor verder onderzoek. In 8.1 gaan wij na welke bijdrage het onderzoek heeft geleverd aan de ontwikkeling van de theorie over begrijpend lezen in een vreemde taal en aan de praktijk van het onderwijs. In 8.2 bespreken wij een aantal beperkingen van het onderzoek waarmee men bij de beoordeling van de resultaten rekening moet houden. We sluiten het hoofdstuk af in 8.3 met aanbevelingen voor verder onderzoek.

8.1 Conclusies

8.1.1 Bijdrage van het onderzoek aan de theorie over begrijpend lezen in een vreemde taal

Zoals in paragraaf 6.1 te lezen is, hadden we vier onderzoeksvragen geformuleerd. De eerste vraag betrof de *betekenis van het onderscheid tussen sterke en zwakke contextgebruikers* op grond van de context-toets. Het bleek dat dit onderscheid ook te zien was in de prestaties van deze leerlingen op de cloze-toets, de toets voor begrijpend lezen, hetgeen een ondersteuning is van de betrouwbaarheid en validiteit van de context-toets als indelingscriterium. Daarmee hebben we de eerste onderzoeksvraag bevestigend beantwoord. De tweede en derde onderzoeksvraag betroffen de *effecten van een trainingsprogramma in contextgebruik* op de prestaties van zwakke contextgebruikers in zowel de deelvaardigheid contextgebruik als in de vaardigheid begrijpend lezen. Uit de resultaten van de leerlingen uit de experimentele groep op de context-toetsen en cloze-toetsen in de nametingen en voor wat betreft de cloze-toets herhaalde nameting bleek dat het trainingsprogramma in contextgebruik een significant positief effect had op de prestaties van deze leerlingen in contextgebruik (eenzijdige toetsing) en begrijpend lezen (tweezijdige toetsing). Dit effect voor begrijpend lezen bleek ook bij de herhaalde nameting nog te bestaan.

Tenslotte konden we, in antwoord op de vierde onderzoeksvraag, een duidelijke en inzichtelijke samenhang aantonen tussen de factoren Attitude tegenover Spaans, Zelfvertrouwen en Context enerzijds en de prestaties van de leerlingen in contextgebruik en begrijpend lezen anderzijds.

Keren wij nu terug naar de uitgangspunten die wij op grond van het eerste, theoretische, deel van deze studie formuleerden. Het belangrijkste uitgangspunt was dat kennis van de algemene context en van de verschillende soorten locale (lexicale, semantische, syntactische en stilistische) context en gebruik maken van deze soorten context van belang zijn voor begrijpend lezen in een vreemde taal. Voor de juistheid van dit theoretische uitgangspunt wordt in dit onderzoek empirische ondersteuning gevonden door de significante effecten van het trainingsprogramma in contextgebruik op de prestaties van de zwakke contextgebruikers in begrijpend lezen, zoals die werden gemeten door de cloze-toetsen. Door deze onderzoeksresultaten wordt ook een bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van de theorie *kennis en gebruik van de algemene en locale context blijkt een belangrijke variabele te zijn voor begrijpend lezen in een vreemde taal*. Voor de ontwikkeling van een theorie over kennis en gebruik van context bij begrijpend lezen in een vreemde taal gingen we uit van opvattingen over begrijpend lezen als een proces van wisselwerking tussen de inhoudelijke en talige voorkennis van de lezer enerzijds en de informatie die in de tekst wordt aangeboden anderzijds. Een weergave van deze interactieve benadering van het proces van begrijpend lezen vonden we in het model van Boekaerts (1982a en 1982c). Binnen dit model was ook ruimte voor begrijpend lezen in een vreemde taal en voor verschillen in informatieverwerking tussen (groepen) van lezers. We zagen dat begrijpend lezen in een vreemde taal in wezen hetzelfde proces is als begrijpend lezen in de moedertaal, maar dat er vooral sprake zal zijn van verschillen in kennis en de daarop gebaseerde vaardigheden. Centraal in het proces van begrijpend lezen in een vreemde taal staan twee begrippen: ten eerste vertrouwdheid en ten tweede capaciteit van verwerking. Omdat de betekenis van veel woorden of woordgroepen voor de lezer in een vreemde taal, en zeker voor de beginnende lezer, onbekend zal zijn, zal het leesproces bij deze lezer niet automatisch verlopen en zal hij bewust aandacht moeten reserveren om de inhoud van de tekst te interpreteren. Het gevolg van deze bewuste verwerking is dat de lezer woord voor woord gaat lezen, waardoor zijn verwerkingscapaciteit overbelast wordt. Hij kan dan niet tot een definitieve interpretatie van de betekenis van de tekst komen en verliest de draad van wat hij leest. Door zoveel mogelijk gebruik te maken van de beschikbare talige en niet-talige kennis, met andere woorden door gebruik te maken van de algemene, lexicale, semantische, syntactische en soms ook de stilistische context, compenseert de lezer zijn (bijna onvermijdelijke) tekorten aan talige en niet-talige kennis.

Behalve het belang van de variabele context voor begrijpend lezen in een vreemde taal toonde het onderzoek ook de samenhang aan tussen de

prestaties van de leerlingen in contextgebruik en begrijpend lezen enerzijds en hun inschatting van hun attitude tegenover de vreemde taal en van hun zelfvertrouwen en contextgebruik bij begrijpend lezen in die taal anderzijds. Nu ligt een samenhang tussen meer cognitieve variabelen als de prestaties in contextgebruik en begrijpend lezen enerzijds en de inschatting in contextgebruik anderzijds voor de hand. Deze vanzelfsprekendheid is veel minder het geval bij de samenhang tussen, enerzijds, meer affectieve variabelen als de inschatting van attitude tegenover de vreemde taal, in casu Spaans, zelfvertrouwen en contextgebruik bij begrijpend lezen in die taal en, anderzijds, de prestaties in contextgebruik en begrijpend lezen in die taal. Dat de indeling in zwakke en sterke contextgebruikers ook terugkwam in hun scores op deze factoren en dat in het geval van de factor Attitude in voor- en nameting en in het geval van de factor Zelfvertrouwen in de voormeting er sprake was van een statistisch significant onderscheid, was een bevestiging van het belang van deze variabelen voor contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal. Een dergelijk direct verband tussen deze variabelen en begrijpend lezen is wel aangetoond voor begrijpend lezen in de moedertaal (vgl. Boekaerts, 1987b) maar nog niet voor begrijpend lezen in een vreemde taal. Het onderstreept hoe belangrijk het is ook meer affectieve variabelen in het onderzoek te betrekken. Met de vaststelling van het belang van bovengenoemde variabelen is nog niets gezegd over het relatieve belang van deze variabelen ten opzichte van elkaar of ten opzichte van andere niet genoemde variabelen. We zullen op dit probleem verderop in dit hoofdstuk terugkomen, maar willen nu eerst stilstaan bij de bijdrage van het onderzoek aan het onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal.

8.1.2 Bijdrage van het onderzoek aan de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal

Een belangrijke opbrengst van het onderzoek is het *lesmateriaal* in de vorm van leesteksten met bijbehorende opdrachten voor leerlingen die zelfstandig kunnen werken, en in de vorm van een trainingsprogramma voor zwakke contextgebruikers dat wordt geleid door de docent. Dit materiaal is geëvalueerd en bijgesteld op grond van inzichten uit theorie en praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal en op grond van een vooronderzoek. Het geëvalueerde lesmateriaal bevat teksten en opdrachten voor zeven lesuren, maar kan, al dan niet in combinatie met materiaal voor andere (deel) vaardigheden worden uitgebreid tot een complete leergang. Voor Spaans is dit gebeurd (Van Esch, Elbers & Van der Linden, 1986). Behalve het lesmateriaal heeft

het onderzoek ook een aantal *meetinstrumenten* opgeleverd in de vorm van toetsen en vragenlijsten. Bij de *toetsen* gaat het om drie verschillende soorten, namelijk de context-toetsen, de cloze-toetsen en de woordkennis-toets, die alle drie voor deze specifieke situatie werden geconstrueerd en daarom, wellicht met uitzondering van de cloze-toetsen, niet zonder meer in andere situaties kunnen worden gebruikt. Dat is wel het geval bij de *vragenlijsten* Attitude, Leesbekwaamheid, Zelfvertrouwen, Contextgebruik en Evaluatie van het programma die, soms met kleine wijzigingen, in andere situaties kunnen worden gebruikt. Samenvattend kunnen we zeggen dat de meetinstrumenten hun bruikbaarheid voor dit onderzoek hebben bewezen, maar voor algemeen gebruik in de onderwijspraktijk nog verder ontwikkeld zullen moeten worden.

Behalve concreet lesmateriaal, toetsen en vragenlijsten heeft het onderzoek ook *inzicht in doelen en middelen* van het onderwijs in begrijpend lezen opgeleverd. In de vorige paragraaf bespraken wij het belang van kennis hebben en gebruik maken van de context voor begrijpend lezen in een vreemde taal. Dat betekent dat het onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal aandacht zou moeten besteden aan deze variabele. Dat heeft consequenties voor de verschillende componenten van het onderwijsleerproces die wij in hoofdstuk vier bespraken.

In dat hoofdstuk formuleerden wij op grond van inzichten uit de literatuur twee belangrijke globale *doelstellingen* van onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal, te weten het aanleren van zoveel mogelijk talige kennis én het zo goed mogelijk gebruik leren maken van contextuele kennis. Het onderzoek dat wij hebben uitgevoerd, geeft aanwijzingen dat het onderwijs niet alleen erop gericht moet zijn om de ontbrekende talige kennis aan te leren, maar dat het ook van belang is op een systematische manier te leren gebruik maken van de verschillende soorten contextuele kennis, iets dat in de praktijk van het onderwijs nog veel te weinig gebeurt.

Betreffende een tweede component van het onderwijsleerproces, de *beginsituatie*, heeft het onderzoek aangetoond dat het stadium van kennis en vaardigheden waarin de leerling zich bevindt, kan worden geanalyseerd. Met andere woorden, het bleek mogelijk te zijn met behulp van de context-, cloze- en woordkennis-toets vast te stellen over welke kennis en vaardigheden de leerlingen beschikken, en met behulp van de vragenlijsten na te gaan waar er sprake is van verschillen tussen groepen van leerlingen in relevante variabelen, als de inschatting door leerlingen van hun attitude ten aanzien van de vreemde taal, hun zelfvertrouwen en hun contextgebruik bij begrijpend lezen in die taal.

Met betrekking tot de *onderwijsleersituatie* heeft dit onderzoek eveneens het inzicht opgeleverd dat het, althans in deze situatie en bij deze groep leerlingen, mogelijk is om het onderwijs te laten aansluiten bij de kennis en vaardigheden waarover de leerling beschikt. De sterke contextgebruikers voerden zelfstandig leestaken uit met daarin opdrachten met betrekking tot begrijpend lezen in het algemeen en contextgebruik in het bijzonder. Van de zwakke contextgebruikers werd een experimentele groep gevormd, die deelnam aan een oefenprogramma dat door hun docent werd geleid. In feite was hier sprake van differentiatie in sturing: die leerlingen die dat nodig hadden, werden gestuurd door docent en programma, terwijl die leerlingen die dat niet nodig hadden, niet werden gestuurd en zelfstandig aan hun taken moesten werken. Bij de zwakke contextgebruikers nam de sturing overigens geleidelijk af, naarmate zij beter in staat bleken zelfstandig gebruik te maken van de context. Een ander belangrijk inzicht voor de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen is dat leerlingen in een beperkte setting van slechts zeven lesuren systematisch gebruik kunnen leren maken van de context, als ze woorden niet kennen, en dat zij door deze vaardigheid in staat zijn de inhoud van teksten in de vreemde taal beter te begrijpen. Dit vormt een aanwijzing voor het belang van een deelvaardighedenbenadering van het onderwijsleerproces van begrijpend lezen in een vreemde taal in plaats van een globale of holistische benadering zoals die door Goodman (1967, 1973), Smith (1973, 1978) en Westhoff (1981a) wordt voorgestaan. Het is tevens een pleidooi om ook andere deelvaardigheden die relevant lijken te zijn voor begrijpend lezen in een vreemde taal, zoals het gebruik maken van de structuur van een tekst (vgl. Hermans, 1984), apart en systematisch in te oefenen.

Voor wat betreft de *evaluatie* van het onderwijsleerproces, tenslotte, leverde dit onderzoek aanwijzingen op dat een productevaluatie van contextgebruik en van begrijpend lezen op eenvoudige wijze kan plaatsvinden met behulp van context-toetsen respectievelijk cloze-toetsen. De procesevaluatie van de leestaken afzonderlijk en van het lees-, cq. oefenprogramma als geheel, kan, zo blijkt, ook op een eenvoudige en niet tijdrovende manier gebeuren door vragenlijsten voor te leggen, zoals de vragenlijsten Na de opdracht en Evaluatie na het programma. Het materiaal, oefenprogramma, leestaken, toetsen en vragenlijsten kunnen op basis van deze evaluatieve gegevens ter beschikking worden gesteld aan de onderwijspraktijk.

8.2 Beperkingen van het onderzoek

Bij de beoordeling van de opbrengst van het onderzoek moet men wel

rekening houden met een aantal *beperkingen* van het onderzoek. In hoofdstuk zes en in hoofdstuk zeven zijn we uitgebreid ingegaan op deze beperkingen en op de maatregelen die we namen om ze weg te nemen of in ieder geval zo klein mogelijk te houden.

Met betrekking tot het *design* zijn maatregelen genomen om aan bedreigingen van de interne en/of externe validiteit het hoofd te bieden. Door de leerlingen alleen op contextgebruik in te delen hebben we deze variabele onder controle gehouden, terwijl we van andere variabelen konden verwachten dat ze evenredig gespreid waren over de drie klassen van de onderzoekspopulatie. Het ging immers om leerlingen van een en dezelfde school die at random over de drie klassen verdeeld waren. De toewijzing aan de experimentele dan wel de controle conditie geschiedde van tevoren door het lot. Door het veldexperimentele karakter te benadrukken, waarin haalbaarheid een belangrijk aspect is, zijn enige onvolkomenheden in het design ontstaan. Op grond van de in hoofdstuk vijf veronderstelde theoretische samenhang tussen woordkennis enerzijds en leesvaardigheid en contextgebruik anderzijds, besloten we na het vooronderzoek woordkennis op te nemen als co-variabele in het hoofdonderzoek. We construeerden daartoe een woordkennis-toets als voormeting. Omdat het niet tot de vraagstelling van het onderzoek behoorde om de toename van de woordenschat door het leesprogramma te meten, hebben we nagelaten om een nieuwe woordkennis-toets als nameting af te nemen. Achteraf gezien is dat een tekortkoming in de opzet van het onderzoek. We kunnen nu immers geen uitspraken doen over het gewicht van woordkennis na training in contextgebruik.

Een *proefleiderseffect* werd vermeden door de training aan de experimentele groep en de begeleiding van de controlegroep in handen te geven van de leraar. Ook een *verwachtingseffect* ligt niet voor de hand, noch van de kant van de docent noch van de kant van de leerlingen. De werkzaamheden van de docent bij de controlegroep beperkten zich tot het uitdelen en innemen van taken, toetsen en vragenlijsten, zodat hij alleen maar invloed kon uitoefenen op de experimentele groep die het trainingsprogramma volgde. Ook de leerlingen wisten niet of ze aan de experimentele conditie dan wel de controle conditie waren toegewezen en ook de C-leerlingen uit de controlegroep volgden een oefenprogramma in contextgebruik.

Aan de *psychometrische kwaliteit van de meetinstrumenten* moet nog verder gewerkt worden. We gingen in hoofdstuk zeven in op de moeilijkheidsgraad, betrouwbaarheid en validiteit van de meetinstrumenten die we hebben gebruikt. De bevindingen aan het einde van dat hoofdstuk samenvattend, meenden we te mogen concluderen dat in het algemeen de kwaliteit van de meetinstrumenten redelijk is. Wel moeten

we erkennen dat we bij gebrek aan externe criteria de criteriumvaliditeit van de toetsen niet kunnen aantonen en dat we geen definitief uitsluitel kunnen geven over de begripsvaliditeit van de cloze-toets. Een reflectie op de toetsen die wij hebben gehanteerd, en nader onderzoek naar de criteriumvaliditeit en begripsvaliditeit zijn daarom ook van belang

8.3 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Het is een goede gewoonte onderzoeksverslagen te besluiten met aanbevelingen voor verder onderzoek. Verder onderzoek is nodig omdat we in dit onderzoek slechts een eerste aanzet hebben kunnen geven tot het verkrijgen van meer inzicht in het proces van begrijpend lezen in een vreemde taal, in de rol van contextgebruik daarin en in de invloed van verschillen tussen lezers in cognitieve en affectieve variabelen op begrijpend lezen in een vreemde taal. Niet alleen voor de verdere ontwikkeling van de theorie, maar ook voor de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen vormt het door ons uitgevoerde onderzoek een eerste stap. Hieronder zullen wij op beide aspecten dieper ingaan en aanbevelingen formuleren voor verder onderzoek.

Voor de verdere ontwikkeling van de theorie over begrijpend lezen in een vreemde taal is het van belang inzicht te krijgen in het *relatieve belang van de variabele contextgebruik* ten opzichte van andere variabelen. Een variabele die mogelijk niet alleen belangrijk is voor begrijpend lezen in de moedertaal maar ook voor begrijpend lezen in een vreemde taal is gebruik van de structuur van informatieve teksten.

Een vraag die ook nog maar gedeeltelijk is beantwoord, is die naar de *invloed van de variabele woordkennis* op contextgebruik en op begrijpend lezen in een vreemde taal. De hoge correlaties tussen de variabele woordkennis en de prestaties van de leerlingen op de cloze-toetsen en de context-toetsen uit de voormeting vormen een aanwijzing voor het belang van deze variabele voor contextgebruik en voor begrijpend lezen. Alvorens definitieve uitspraken te kunnen doen over de relaties tussen de variabele context en de variabele woordkennis, is het nodig om na te gaan of en in hoeverre de woordkennis van de leerlingen veranderingen ondergaat als gevolg van het trainingsprogramma in contextgebruik.

Onbeantwoord is de vraag op welke manier zwakke en sterke contextgebruikers gebruik maken van de context of, anders gezegd, of er sprake is van *kwalitatieve verschillen in aanpak of strategieën*. Om dat te weten te komen moeten we proberen informatie te verzamelen over de denkprocessen van de individuele leerling. Dit is mogelijk met behulp van kwalitatieve methoden van onderzoek zoals de zogenaamde 'hardop-denkmethode' (vgl. o.a. Hosenfeld, 1979 en Schouten-van Parreren,

1981a) Een eerste aanzet tot dergelijk onderzoek bij de leerlingen uit onze onderzoeksgroep vinden we in Van Bommel (1986), die met behulp van bovengenoemde methode is nagegaan hoe leerlingen te werk gaan om de betekenis van onbekende woorden af te leiden uit de context. We zouden deze aanzet moeten uitbreiden tot andere groepen en zowel bij beginnende als meer gevorderde lezers in een vreemde taal informatie moeten verzamelen over hun strategieën bij het afleiden van de betekenis van onbekende woorden uit de context. Hierbij zouden ook aspecten als de tijd die leerlingen hiervoor nodig hebben, en de mentale inspanning die zij moeten leveren, gemeten moeten worden. Dit is mogelijk door gebruik te maken van computer en video die "on-line", dat wil zeggen tijdens de leestaak, deze aspecten kunnen vastleggen.

Om een definitief antwoord te geven op de vraag naar de *effecten* van het programma in contextgebruik op deze deelvaardigheid en op begrijpend lezen is *replicatieonderzoek* nodig bij dezelfde groep leerlingen en *crossvalidatieonderzoek* bij andere groepen beginners en bij groepen gevorderde lezers in Spaans en in andere moderne vreemde talen. Pas als we analoge resultaten vinden, kunnen we de voorlopige conclusies over de effecten van het programma vervangen door definitieve uitspraken. Ook zou onderzoek moeten worden gedaan naar de effecten van gelijktijdige oefeningen in contextgebruik in twee verschillende vreemde talen en naar de mate waarin er sprake is van een beklijving van de effecten op langere termijn.

Verder onderzoek zou ook moeten worden gedaan naar de *validiteit van de* door ons gehanteerde *toetsen*. Met name over de criteriumvaliditeit van de cloze-toets konden we geen uitspraken doen vanwege het ontbreken van betrouwbare en valide externe criteria. Daarom verdient het aanbeveling om deze toets te vergelijken met externe criteria, zoals de meerkeuzetoets voor tekstbegrip en andere vormen van toetsing van begrijpend lezen die zijn ontwikkeld door het CITO (vgl. Van Krieken, 1984). Dat vergelijkend onderzoek tussen cloze-toets en andere toetsvormen zou niet alleen op gevorderden-niveau moeten plaatsvinden, maar ook op het niveau van aanvankelijk-leesonderwijs.

Niet alleen voor de ontwikkeling van de theorie, maar ook voor de ontwikkeling van de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal is verder onderzoek nodig. Om te bereiken dat in de onderwijspraktijk gebruik wordt gemaakt van de inzichten en van het concrete materiaal dat dit onderzoek heeft opgeleverd, is het van belang verder onderzoek te doen naar de voorwaarden waaronder een implementatie van deze inzichten en dit materiaal kan plaatsvinden. Dat betekent dat onderzoek zal moeten worden gedaan naar de vraag hoe training in contextgebruik systematisch kan worden geïntegreerd in

leerplan en lesmateriaal van de verschillende typen van onderwijs waarvoor leesvaardigheid in een vreemde taal tot de eindtermen behoort. Dat betekent ook dat zal moeten worden nagegaan of en in hoeverre docenten in de praktijk erin slagen hun leerlingen te leren gebruik te maken van de context, zodat hun prestaties in begrijpend lezen verbeteren. Pas als we antwoorden hebben gevonden op deze vragen, kan er sprake zijn van een succesvolle inpassing van training in contextgebruik in het onderwijs van begrijpend lezen in een vreemde taal.

Dit onderzoeksverslag gaat over contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal en over de effecten van een trainingsprogramma voor zwakke contextgebruikers in Spaans. Het valt uiteen in twee delen: Het eerste deel dat de hoofdstukken een tot en met vier beslaat, gaat over begrijpend lezen en contextgebruik in een vreemde taal. In het tweede deel, de hoofdstukken vijf tot en met acht, wordt verslag gedaan van opzet, uitvoering en evaluatie van een trainingsprogramma voor zwakke contextgebruikers.

In het eerste, theoretische, deel werd in *hoofdstuk een* een inventarisatie gemaakt van doelen, praktijk en toetsing van het onderwijs in begrijpend lezen in een vreemde taal en van pogingen tot vernieuwing van dit onderwijs. In *hoofdstuk twee* werd een begin gemaakt met het onderzoek naar de aard van het leesproces en de deelhandelingen waaruit begrijpend lezen bestaat. Van de verschillende theorieën over informatieverwerking en begrijpend lezen die in dat hoofdstuk werden besproken, werd een keuze gemaakt voor de zogenaamde interactieve benadering. In deze benadering wordt het proces van begrijpend lezen opgevat als een wisselwerking tussen tekstgestuurde verwerking en kennisgestuurde verwerking. In *hoofdstuk drie* werd ingegaan op de overeenkomsten en, vooral, de verschillen tussen begrijpend lezen in de moedertaal en begrijpend lezen in een vreemde taal en op de rol daarin van de variabele context. Geconstateerd werd dat er geen conceptuele verschillen zijn tussen begrijpend lezen in de moedertaal en begrijpend lezen in een vreemde taal en dat in beide gevallen sprake is van een proces van wisselwerking tussen inhoudelijke en talige voorkennis van de lezer en de informatie die in de tekst wordt aangeboden. Wel is er sprake van verschillen in kennis en de op deze kennis gebaseerde vaardigheden of strategieën. Omdat voor de lezer, en zeker voor de beginnende lezer, in een vreemde taal de betekenis van woorden of groepen van woorden vaak onbekend zal zijn, zal hij de tekst woord voor woord lezen. Zijn verwerkingscapaciteit raakt dan overbelast, hij kan niet tot een definitieve interpretatie van de betekenis komen en verliest de draad van wat hij leest. Daarom zou de lezer niet alleen zoveel mogelijk over taalgebonden en inhoudelijke kennis moeten beschikken, maar ook en vooral van de gebrekkige talige en inhoudelijke kennis die hij heeft, gebruik moeten maken. Dat betekent dat hij zoveel mogelijk gebruik zou moeten maken van de verschillende soorten context: de algemene context, ofwel de inhoudelijke voorkennis waarover hij beschikt, en de locale context van het woord in de zin. Deze locale

context kan lexicaal, syntactisch, semantisch, of stilistisch van aard zijn. In hoofdstuk drie werden ook mogelijke verschillen tussen lezers in een vreemde taal besproken. Geconstateerd werd dat deze verschillen vooral te wijten zijn aan verschillen in kennis en vaardigheden en veel minder aan stabiele verschillen in informatieverwerking en dat ook variabelen als attitude tegenover de vreemde taal, zelfvertrouwen bij het lezen in die taal en interesse in het onderwerp van de tekst van invloed blijken te zijn op begrijpend lezen in een vreemde taal. In *hoofdstuk vier*, over het leren en onderwijzen van begrijpend lezen en contextgebruik in een vreemde taal, werd nagegaan welke implicaties kunnen worden gemaakt vanuit hulpdisciplines als onderwijskunde, toegepaste taalkunde en onderwijsleerpsychologie voor doelstellingen, beginsituatie, onderwijsleersituatie en evaluatie van het onderwijsleerproces van begrijpend lezen in een vreemde taal.

Op grond van de inzichten uit het eerste, theoretische, deel werden aan het begin van *hoofdstuk vijf* de onderzoeksvragen van het vooronderzoek geformuleerd die betrekking hadden op de betekenis van het onderscheid tussen sterke en zwakke contextgebruikers en de effecten van een trainingsprogramma in contextgebruik op de prestaties van zwakke contextgebruikers in deze deelvaardigheid en op hun prestaties in begrijpend lezen in Spaans. In dat hoofdstuk werden opzet, uitvoering en resultaten van het vooronderzoek geevalueerd en werd ingegaan op de bijstelling van opzet en materiaal ten behoeve van het hoofdonderzoek. In *hoofdstuk zes* werd het hoofdonderzoek besproken. In dit hoofdonderzoek kon in antwoord op de eerste onderzoeksvraag een valide en betrouwbaar onderscheid worden gemaakt tussen sterke en zwakke contextgebruikers, een onderscheid dat ook terugkwam in de prestaties van leerlingen op begrijpend lezen. De tweede en derde onderzoeksvraag hadden betrekking op de effecten van het trainingsprogramma op contextgebruik en begrijpend lezen in het Spaans. Het trainingsprogramma bleek bij de experimentele groep van zwakke contextgebruikers in vergelijking met de controlegroep significant positieve effecten te hebben op de prestaties in contextgebruik en begrijpend lezen, effecten die ook nog bij een herhaalde nameting, maar dan alleen voor begrijpend lezen, voortduurden. Aan het einde van hoofdstuk zes werd ingegaan op de vraag door welke concurrerende verklaringen de gevonden effecten kunnen worden bedreigd en op de maatregelen die we namen om aan deze bedreigingen het hoofd te bieden. Deze discussie werd voortgezet in *hoofdstuk zeven* dat ging over de psychometrische kwaliteit van de meetinstrumenten. In dat hoofdstuk werden de moeilijkheidsgraad, betrouwbaarheid en validiteit van de meetinstrumenten besproken. In dat hoofdstuk werd ook een positief

antwoord gegeven op een vierde, meer exploratieve, onderzoeksvraag naar de samenhang tussen variabelen als de inschatting door leerlingen van hun attitude ten aanzien van de vreemde taal, hun zelfvertrouwen en hun contextgebruik bij begrijpend lezen enerzijds en hun prestaties in contextgebruik en begrijpend lezen in die taal anderzijds. In *hoofdstuk acht*, tenslotte, werden conclusies getrokken uit de onderzoeksresultaten door na te gaan wat het onderzoek heeft opgeleverd voor de theorie en praktijk van het onderwijs van begrijpend lezen in een vreemde taal. In dat hoofdstuk werden ook de beperkingen van het onderzoek besproken waarmee men rekening moet houden bij de beoordeling van de onderzoeksresultaten en werden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

This study is an attempt to describe the use of context in reading a foreign language and to assess the effects of a training programme in Spanish on poor context-users. The report is divided into two parts. The first part, comprising chapters one to five, is concerned with theoretical issues in the field of reading comprehension, in particular with regard to the use of context in reading in a foreign language. In the second part, comprising chapters five to eight, the design, procedures and results of a training programme for poor context-users are described and discussed.

The first part opens with a chapter describing the objectives, methods and evaluation of the teaching of reading comprehension in a foreign language; the chapter also sums up attempts to change and improve teaching methods. In *chapter two* a survey is presented of previous research into the nature of the reading comprehension process in general and the skills involved in foreign language reading. From the various theories on human information processing and reading comprehension our choice falls on the so-called interactive approach. This approach regards the reading process as an interaction between input-based understanding and schema-based understanding. In *chapter three* the similarities and particularly the differences between reading comprehension in the native language and in a foreign language are discussed, with special emphasis on the role that context plays in reading comprehension. There appear to be no conceptual differences between reading comprehension in the native language and reading comprehension in a foreign language: in both cases reading comprehension is a process of interaction between the reader's conceptual and linguistic competence on one hand and the information offered in the text on the other. There are, however, differences in conceptual knowledge and linguistic competence in the languages involved. As the reader, especially the beginning reader, often does not know the meanings of particular words or groups of words, he is forced to read the text word for word. This leads to his capacity for processing information being overloaded, so that he may not be able to interpret the meaning of the text and may thus lose the thread of the story. Therefore, the reader must acquire as much conceptual and linguistic knowledge as possible; but first and foremost he must also use the knowledge he already possesses. This involves two different kinds of contextual knowledge: knowledge of the general context, i.e. conceptual knowledge, and knowledge of the local context of the word in the

sentence. This local context can be lexical, syntactic, semantic or stylistic. In chapter three the possible differences between readers in a foreign language are also discussed. We establish that these differences may be due to differences in levels of reading competence and also, but to a much lesser degree, to stable differences in information processing. Furthermore, the subject's attitude towards the foreign language, his self-confidence in reading the foreign language and his interest in the subject of a text also seem to influence reading comprehension in various ways. *Chapter four* discusses the learning and teaching of foreign language reading comprehension, more specifically the use of context. The chapter also examines the conclusions that can be drawn from such disciplines as education, applied linguistics and educational psychology, and their implications for the objectives, the level of development of the subject prior to commencement of the instruction, the teaching and learning processes and the evaluation of the teaching and learning processes of foreign language reading comprehension.

On the basis of insights derived from the theoretical part, at the beginning of *chapter five* we formulate the questions relevant to the present study: these relate to the validity of the distinction between good and poor context-users, and the effects of a context-training programme on the performance of poor context-users, both in the use of context as such and in their general reading comprehension. In this chapter the design, methods and results of the pilot-study are evaluated and discussed with a view to possible improvement. In *chapter six* the main research project is discussed. As far as the first research question is concerned, we have been able to make a valid and reliable distinction between good and poor context-users. As far as the effects of the training programme on the use of context as such and on reading comprehension in Spanish in general are concerned, the training programme appears to have a significant influence on the performance of the experimental group of poor context-users in both fields, effects that are also found in a repeated measure in reading comprehension. At the end of chapter six we discuss the question of potentially plausible alternative explanations for the effects found. This discussion is continued in *chapter seven*, which deals with the psychometric qualities of the instruments of measurement, particularly the degree of difficulty and the reliability and validity of the instruments. A positive answer is also given to a fourth, more explorative, question regarding the correlation between the learners' perception of their attitude towards the foreign language, their self-confidence and their context-use in reading comprehension, on the one hand, and their performance in context-use and reading comprehension on the other. In *chapter eight*, finally,

conclusions are drawn from the results of this study, and its possible contributions to the theory and practice of the teaching of foreign language reading comprehension are examined. Attention is also paid to the limitations of the investigation, which must be taken into account in the assessment of the results, and recommendations are made for further research.

Este estudio trata del uso del contexto y de la comprensión de la lectura en una lengua extranjera y de los efectos de un programa para alumnos flojos en el uso del contexto en la lectura en español. Se compone de dos partes. La primera parte que es teórica comprende del capítulo uno al cuarto y trata de la comprensión de la lectura y del uso del contexto en una lengua extranjera. En la segunda parte, del capítulo cinco al ocho, se describen el planteamiento, la ejecución y la evaluación de un programa para alumnos flojos en el uso del contexto.

En el *primer capítulo* se hace un inventario de los objetivos, la ejecución y la evaluación de la enseñanza en la comprensión de la lectura en una lengua extranjera y de los intentos de innovación de esta enseñanza. En el *segundo capítulo* se da comienzo a la investigación del carácter del proceso de la comprensión de la lectura y de las distintas actividades que conlleva este proceso. De las variadas teorías sobre la asimilación de información y la comprensión de la lectura se escoge el llamado enfoque interactivo. En este enfoque el proceso de comprensión se considera como una interacción entre la asimilación guiada por el texto y la asimilación guiada por el lector. En el *tercer capítulo* se discuten las correspondencias y, sobre todo, las diferencias entre la comprensión de la lectura en la lengua nativa y en una lengua extranjera, y, además, el papel de la variable contexto en la comprensión de la lectura. Hemos comprobado que no existen diferencias conceptuales entre la comprensión en la lengua materna y en una lengua extranjera y que en ambos casos se trata de un proceso de interacción entre los conocimientos previos, de contenido y de lengua, del lector y la información que se ofrece en el texto. Pero sí hay diferencias en conocimientos y en habilidades o estrategias que se basan en estos conocimientos. Como el lector, y sin duda alguna el lector principiante, no conocerá el significado de palabras o de grupos de palabras en la lengua extranjera, leerá el texto palabra por palabra, lo cual sobrecargará su capacidad de asimilación. El lector no podrá llegar a una interpretación definitiva del significado y perderá el hilo de lo que está leyendo. De ahí que el lector no sólo tenga que disponer de tantos conocimientos del idioma y del tema como pueda, sino que también y sobre todo, tenga que usar estos conocimientos, por deficientes que sean. Ello implica que tendrá que hacer uso en lo posible de los distintos tipos de contexto: el contexto general, o sea, el conocimiento previo del tema del que dispone, y el contexto local de la palabra en la frase. Este contexto local puede ser lexical, sintáctico, semántico o estilístico. En este capítulo también se discuten las posibles

diferencias individuales entre los lectores de una lengua extranjera. Hemos comprobado que estas diferencias se deben, en gran medida, a la diversidad de conocimientos y habilidades, y en mucho menor medida, a las diferencias estables en la asimilación de la información y que, también, variables como la actitud frente a la lengua extranjera, la confianza en sí mismo al leer en ella y el interés en el tema, pueden tener repercusión en el grado de comprensión de la lectura en una lengua extranjera.

En el *cuarto capítulo* que trata del aprendizaje y la enseñanza de la comprensión de la lectura y el uso del contexto, se examina qué implicaciones pueden tener las disciplinas subsidiarias como la didáctica, la lingüística aplicada y la psicología de enseñanza-aprendizaje para los objetivos, la situación inicial del grupo, la situación de enseñanza-aprendizaje y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de la lectura en una lengua extranjera.

A base de las ideas expuestas en la primera parte teórica, se formulan al principio del *quinto capítulo* las preguntas de la investigación piloto referentes al significado de la distinción entre alumnos flojos y los alumnos buenos en el uso del contexto, y a los efectos de un programa para ejercitarse en el uso del contexto y mejorar los rendimientos de los alumnos flojos. En este capítulo se evalúan el planteamiento, la ejecución y los resultados de la investigación piloto discutiéndose el reajuste de la metodología y del material para la investigación principal. En el *sexto capítulo* se da cuenta de esta investigación principal. En respuesta a la primera pregunta de la investigación principal se pudo hacer en esta investigación una distinción válida y fiable entre los alumnos flojos y los alumnos buenos en el uso del contexto, y esta distinción volvió también en los rendimientos en la comprensión de la lectura. La segunda y la tercera pregunta de la investigación principal se referían a los efectos del programa en el uso del contexto y en la comprensión de la lectura en español. El programa resultó tener efectos positivos significativos en los rendimientos en el uso del contexto y en la comprensión del grupo experimental en comparación con los del grupo control. Estos efectos se producen de nuevo en una posmedición repetida, esta vez solo de la comprensión de la lectura. Al final del capítulo se profundiza en la cuestión de cuáles son las explicaciones rivales que pueden amenazar los efectos comprobados, y las medidas que han sido tomadas para hacer frente a estas amenazas. Continúa esta discusión en el *septimo capítulo* que trata de la calidad psicométrica de los instrumentos de medición, es decir, de su grado de dificultad, su fiabilidad y su validez. En este capítulo se da, asimismo, una respuesta afirmativa a una cuarta pregunta de la investigación, pregunta que tiene un carácter más explorativo y

que trata de la correlacion entre variables como la autoevaluación por parte de los alumnos de su actitud hacia la lengua extranjera, de la confianza en si mismos y del uso del contexto por una parte y los rendimientos en ese uso del contexto y la comprension de la lectura por otra. En el *octavo capítulo* finalmente se sacan conclusiones a partir de los resultados de la investigacion, evaluando la contribución a la teoría y a la práctica de la enseñanza en la comprensión de la lectura en una lengua extranjera. En este capítulo se discuten además las restricciones de la investigación que hay que tener en cuenta al valorar los resultados haciéndose recomendaciones para investigaciones ulteriores

- AARNOUTSE, C A.J. (1982) *Aspecten van begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs*, Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen
- ADAMS, S.J. (1982) Scripts and the recognition of unfamiliar vocabulary: enhancing second language reading skills. In: *Modern Language Journal* 66, 2, 155-159.
- ALDERSON, J.C. (1979) Scoring procedures for use on cloze-tests. In: Yorio, C.A., Perkins, K. & Schachter, J. (Eds.), *On Tesol 1979; the learner in focus* (pp. 193-205), Washington DC.
- ANDERSON, J. (1971) Research on comprehension in reading. In: Bracken, E. & Malmquist, R. (Eds.), *Improving reading ability around the world*, Newark (Del): International Reading Association.
- ANDERSON, J. (1976) *Psycholinguistic experiments in foreign language testing*, Queensland: University of Queensland Press
- ANDERSON, J R. & BOWER, G.H. (1980) *Human associative memory*, Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- ANDERSON, R.C. (1977) The notion of schemata and the educational enterprise: General discussion of the conference. In: Anderson, R.C., Spiro, R.J. & Montague, W.E. (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 415-431), Hillsdale (NJ). Lawrence Erlbaum Associates.
- ANDERSON, R.C., SPIRO, R.J. & ANDERSON, M.C. (1977) *Schemata as scaffolding for the representation of information of connected discourse*, Technical Report nr. 24, University of Illinois at Urbana-Champaign: Center for the Study of Reading.
- ANDERSON, R.C., SPIRO, R.J. & MONTAGUE, W.E. (Eds.) (1977) *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- ANDERSON, R.C. & Pichert, J.W. (1978) Recall of previously unrecalled information following a shift in perspective. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 17, 1-12.
- ANGEVAERE, A., HEEZEN, J., VELD, P. op het & GIESEN, J. (1985) *De doorstreep-toets, een blijver of een tussendoortje. Een onderzoek naar de samenhang tussen de editing-toets en MC-toetsen voor Engels en Duits in Havo-3 en -4 als toetsen voor tekstbegrip*, Niet gepubliceerde doctoraalscriptie, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- AUSUBEL, D P. (1960) The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. In: *Journal of Educational Psychology* 51, 267-272.
- BALTES, P B., REESE, H.W. & NESSELROADE, J.R. (1977) *Life-span developmental psychology: Introduction to research methods*, Monterey (Cal): Brooks/Cole.
- BARR, P , CLEGG, J & WALLACE, C.(1981) *Advanced reading skills*, Burnt Mill, Harlow (Essex). Longman.
- BARTLETT, F C. (1932) *Remembering: A study in experimental and social psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BATEN, L. (1979) Teksten leren lezen in een vreemde taal. Welke know-how is nodig en hoe kan die aangeleerd worden? In: *Werkmap*

- BATEN, L. & CORNU, A.M. (1984) Reading strategies for LSP texts: A theoretical outline on the basis of text function, with practical applications. In: Pugh, A.K. & Ulijn, J.M. (Eds.), *Reading for professional purposes. Studies and practices in native and foreign languages*, (pp. 190-192), London: Heinemann.
- BEAUGRANDE, R. de (1984) Reading skills for foreign languages. A processing approach. In: Pugh, A.K. & Ulijn, J.M. (Eds.), *Reading for professional purposes. Studies and practices in native and foreign languages*, (pp. 4-27), London: Heinemann.
- BEEN, S. (1979) Reading in the foreign language teaching program. In: Mackay, R., Barkman, B. & Jordan, R.R. (Eds.), *Reading in a second language*, (pp. 91-103), Rowley (Mass): Newbury House Publishers.
- BEEN, S. (1980) Demonstrating the psycho-linguistic approach to reading by means of video tape. In: *Pariser Werkstattgespräche 1978, Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht*, (pp. 302-332) München: Goethe Institut.
- BERGEN, TH. C.M. (1981) *Evaluatieangst en vermijdingstendens. Een onderzoek naar de oriëntatie van leerlingen om mislukking te vermijden in taaksituaties tijdens de les*, SVO-reeks 47, 's Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- BLOOM, B.S., HASTINGS J.T.H. & MADAUS, G.F. (1971) *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York: McGraw-Hill.
- BOEKAERTS, M. (1982a) Verbal comprehension: A multi-level processing task. In: Boekaerts, M. & de Klerk, L. (Eds.), *Psycho-educational research*, (pp. 19-41), Gent: Communication & Cognition.
- BOEKAERTS, M. (1982b) Speech production: No left-to-right serial process. In: Boekaerts, M. & de Klerk, L. (Eds.), *Psycho-educational research*, (pp. 41-53), Gent: Communication & Cognition.
- BOEKAERTS, M. (1982c) *Onderwijsleerprocessen organiseren, hoe doe je dat...?*, Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- BOEKAERTS, M. (1985) Impasse in het ATI-onderzoek: gevolg van een slecht voorbereide integratie? In: *Pedagogische Studien*, 62, 381-387.
- BOEKAERTS, M. (1987a) *Psychologie van de leerling en van het leerproces*, Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- BOEKAERTS, M. (1987b) Die Effekte von state- und trait-motivationaler Orientierung auf das Lernergebnis, In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- BOGAARDS, P. (1982) *Moderne vreemde talen op school. Een studie betreffende de determinanten van succes bij het leren van Frans in de brugklas*, SVO-reeks 64, 's Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- BOL, E. (1982) *Leespsychologie*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- BOMMEL, A. van (1986) *El uso del contexto. Investigación evaluativa con el método de pensar en voz alta*, Niet gepubliceerde doctoraalscriptie, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- BORMUTH, J.R. (1965) Optimum sample size and cloze test length in readability measurement. In: *Journal of Educational Measurement* 2, 111-116.

- BORMUTH, J.R. (1967) Comparable cloze and multiple-choice comprehension test scores. In: *Journal of Reading*, 291-299.
- BORMUTH, J.R. (1969) Factor validity of cloze tests as a measure of reading comprehension. In: *Reading Research Quarterly* 3, 358-367.
- BOWER, G.H. (1976) Experiments on story understanding and recall. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 28, 511-534.
- BREITENSTEIN, P.H. (1974) Doelstellingen voor het tweede en derde leerjaar Engels. In: *Levende Talen* 306, 233-238.
- BREWER, W.F. (1972) Is reading a letter-by-letter process? In: Kavanagh, J.F. & Mattingly, L.G. (Eds.), *Language by ear and by eye*, (pp. 359-365), Cambridge (Mass): The MIT Press.
- BROWN, H.D. (1980) *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- BUIS, Th. & OUD-de GLAS, M. (1984) *De keuze van taalgebruiksdoelen voor het vreemde-talenonderwijs. Verslag van een Delphi-onderzoek*, Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- BULL, W. (1965) *Spanish for teachers. Applied linguistics*, New York: The Ronald Press Co.
- CARPAY, J.A.M. (1971) Lezen en laten lezen in het moderne-vreemdetalenonderwijs. In: *Levende Talen* 282, 725-743.
- CARPAY, J.A.M. (1975) *Onderwijsleerpsychologie en leergangontwikkeling in het moderne-vreemdetalenonderwijs*, Groningen: Tjeenk Willink.
- CARROLL, J.M., TANNENHAUS, M.K. & BEVER, T.G. (1978) The perception of relations. In: Levelt, W.J.M. & Flores d'Arcais, G.B. (Eds.), *Studies in the perception of language*, New York: John Wiley.
- CHIHARA, T., OLLER, J., WEAVER, K. & CHAVEZ-OLLER, M.A. (1977) Are cloze-items sensitive to constraints across sentences? In: *Language Learning* 27, 63-73.
- CHOMSKY, N. (1959) Review of: B.F. Skinner, *Verbal Behavior* 1957. In: *Language*, 35, 26-58.
- CLAESSEN, J.F.M. (1980) *Moderne vreemde talen uit balans*, Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- CLAESSEN, J., GALEN, A. van & OUD-de GLAS, M. (1978) *De behoeften aan moderne vreemde talen. Een onderzoek onder leerlingen, oud-leerlingen en scholen*, Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.
- CLARK, H.H. (1975) *Bridging*, in: SCHANK, R. & NASK-WEBBER, B. (Eds.), *Theoretical issues in natural language processing*, Cambridge (Mass): The MIT Press.
- CLARK, H.H. & CLARK, E.V. (1977) *Psychology and language*, New York: Hemisphere Publ. Co.
- CLARK, H.H. & HAVILAND, S.E. (1974) Psychological processes as linguistic explanation. In: Cohen, D. (Ed.), *Explaining linguistic phenomena*, New York: Hemisphere Publ. Co.
- CLARK, H.H. & HAVILAND, S.E. (1977) Comprehension and the given-new contract. In: Freedle, R. (Ed.), *Discourse comprehension and*

- production*, Norwood (NJ): Ablex Publishing.
- CLARK, H.H. & SCHUNK, D.H. (1980) Polite responses to polite Requests In: *Cognition* 8, 111-143.
- CLARKE, D.F. & NATION, I.S.P. (1980) Guessing the meanings of words from context. Strategies and techniques. In: *System* 8, 211-220.
- COADY, J. (1979) A Psycholinguistic model of the ESL reader, In: Mackay, R., Barkman, B. & Jordan, R.R. (Eds.), *Reading in a second language. Hypothesis, organization and practice*, (pp. 5-13), Rowley (Mass): Newbury House Publishers.
- COHEN, A. (1980) *Testing language ability in the classroom*, Rowley (Mass): Newbury House Publishers.
- COHEN, A. (1986) Forgetting foreign-language vocabulary. In: Weltens, B., Bot, K. de & Els, Th. van (Eds.), *Language loss in progress*, (pp. 143-158), Dordrecht: Foris Publications.
- COLEMAN, E.B. (1968) Experimental studies of readability, part II. In: *Elementary English* 45, 316-324.
- COOK, Th.D. & CAMPBELL, D.T. (1976) *Quasi-experimentation: Designs and analysis. Issues for field settings*, Chicago: Rand McNally.
- CORTE, E. de, GEERLINGS, C., LAGERWEIJ, N., PETERS, J. & VANDENBERGHE, R. (1981) *Beknopte didaxologie*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- CROMBAG, H. (1979) ATI: Perhaps not such a good idea after all. In: *Tijdschrift voor onderwijsresearch* 4, 176-183.
- CROMER, W. (1970) The difference model: A new explanation for some reading difficulties. In: *Journal of Educational Psychology* 61, 471-483.
- CZIKO, G. (1977) Differences in first and second language reading: The use of syntactic and discourse constraints. In: *Canadian Modern Language Review* 34, 473-489.
- CZIKO, G.A. (1983) Another response to Shanahan, Kamil and Tobin. Further reasons to keep the cloze case open. In: *Reading Research Quarterly* XVIII, 3, 361-365.
- DALE, Van (1976) *Groot woordenboek der nederlandse taal*, 10e druk, bewerkt door C. Kruyskamp, Den Haag: Martinus Nijhoff.
- DANKS, J.H. (1980) *Comprehension of prose texts during reading*, Paper presented at the XXII International Congress of Psychology, Leipzig DDR.
- DARIN, S. (1979) The role of redundancy in language and language Teaching. In: *System* 7, 47-59.
- DAVIES, N. (1978) *Putting receptive skills first. An investigation into sequencing in modern language learning*, Report: University of Linköping.
- DAVIS, F.B. (1944) Fundamental factors of comprehension in reading. In: *Psychometrika* 9, 185-197.
- DAVIS, F.B. (1968) Research on comprehension in reading. In: *Reading Research Quarterly* III, 4, 499-545.

- DIJK, T.A. van (1978) *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*, Utrecht: Het Spectrum.
- DIJK, T.A. van & KINTSCH, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*, London: Academic Press.
- DRENTH, P.J. (1975) *Inleiding in de testtheorie*, Deventer: Van Loghum Slaterus.
- DROP, W. (1971) Grondslagen voor een opleiding in het effectief lezen van informatie. In: *Levende Talen* 282, 709-725.
- DROP, W. & VRIES, J.H.L. de (1974) *Taalbeheersing - Handboek voor de taalhantering*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- EK, J. van (1975) *The Threshold Level*, Groningen: Wolters-Noordhoff Longman.
- EK, J. van & GROOT, P. (1976) *Aanzet voor de ontwikkeling van een onderwijsleerplan moderne vreemde talen*, Nota, Utrecht: ITT.
- ELS, T. van (1983) *Het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen*, Openbare Rede Nijmegen Katholieke Universiteit.
- ELS, T. van, EXTRA, G., OS, CH. van & BONGAERTS, TH. (1977) *Handboek voor de toegepaste Taalkunde. Het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- ELS, T. van, BONGAERTS, TH., EXTRA, G., OS, CH. van & JANSEN-VAN DIETEN, A. (1984) *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*, London: Edward Arnold.
- ELS, T.J.M. van & SLAGTER, P.J. (red.) (1982) *Een autonome structuur voor het vreemde-talenonderwijs. Bijdragen tot de ontwikkeling van taalvaardigheidsdoelstellingen in het Nederlandse vto*, Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling.
- ERDMENGER, M. & ISTELE, H.W. (1973) *Didaktik der Landeskunde*, München: Hueber Verlag.
- ESCH, C. van (1981) Individualisering van leesonderwijs aan volwassenen. In: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 12, 106-122.
- ESCH, C. van (1982) Individuele verschillen in het leren van moderne vreemde talen. In: *Levende Talen* 375, 660-669.
- ESCH, C. van (1983) Oefening eerste en laatste zinnen van alinea's. In: *Levende Talen* 382, 278-282.
- ESCH, C. van (1984a) *Gebruik maken van de context bij het opmaken van de betekenis van onbekende woorden in een tekst in een vreemde taal, i.c. Spaans. Verslag van een vooronderzoek*, Katholieke Universiteit Nijmegen: interne publicatie.
- ESCH, C. van (1984b) Bespreking van: Paul Bogaards, *Moderne vreemde talen leren op school. Een studie betreffende de determinanten van succes bij het leren van Frans in de brugklas*. In: *Levende Talen* 391, 252-253.
- ESCH, C. van (1985a) *Leseprogramm Spanisch. Texte*, Katholieke Universiteit Nijmegen: interne publicatie.
- ESCH, C. van (1985b) *Leseprogramm Spanisch. Aufgaben*, Katholieke Universiteit Nijmegen: interne publicatie.
- ESCH, C. van, HERMANS, W. & BERGEN, Th. (1983) *Onderzoeksplan*.

- ESCH, C. van, ELBERS, M. & LINDEN, M. van der (1986) *Eso También 1*, Groningen: Wolters-Noordhoff
- FASS, W. & SCHUMACHER, G. (1978) Effects of motivation, subject activity and readability on the retention of prose materials. In: *Journal of Educational Psychology* 70, 5, 803-807.
- GAGNE, R. (1977) *The conditions of learning*, New York-Tokio: Holt-Saunders International Editions.
- GARDNER, R. & LAMBERT, W. (1972) *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley (Mass): Newbury House Publishers.
- GELDER, L. van (1953) *Ontsporing en correctie. Een inleiding tot de schoolpsychologie*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- GIBSON, E.J. & LEVIN, H. (1975) *The psychology of reading*, Cambridge (Ma.): The MIT Press.
- GIESBERS, A. (1986) *El grado de dificultad de unas pruebas de lectura en español. Análisis de los ítems de tres pruebas "cloze" y dos pruebas "Adivine la palabra"*, Niet gepubliceerde doctoraalscriptie, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- GLASER, R., PELLEGRINO, J.W. & LESGOLD, A.M. (1978) Some directions for a cognitive psychology for instruction. In: Lesgold, A.M., Pellegrino, J.W., Fokkema, S.D. & Glaser, R. (Eds.). *Cognitive psychology and instruction*, (pp. 459-517), New York: Plenum Press.
- GOLINKOFF, R.M. (1976) A comparison of reading comprehension processes in good and poor comprehenders. In: *Reading Research Quarterly* 623-659.
- GOODMAN, K. (1967) Reading: A psycholinguistic guessing game. In: *Journal of the Reading Specialist* 6, 126-135.
- GOODMAN, K. (1973) Psycholinguistic universals in the reading process. In: Smith, F. (Ed.), *Psycholinguistics and reading*, (pp. 21-28), New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GOUGH, P.B. (1972) One second of reading. In: Kavanagh, J.F. & Mattingley, J.G. (Eds.), *Language by ear and by eye*, Cambridge (Mass): The MIT Press.
- GRAS, R.R. (1967) *Studietoetsen voor moderne talen*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- GREENWALD, J. (1981) Developing and using cloze materials to teach reading. In: *Foreign Language Annals* 14, 3, 185-188.
- GRELLET, F. (1981) *Developing reading skills. A practical guide to reading comprehension exercises*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GREWER, U. (1980) Behandlung von Texten in gestuften Formen des Lese- (Hör-Seh-) Verstehens. Kriterien von Verständlichkeit. In: *Pariser Werkstattgespräche 1978, Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht*, (pp. 195-237), München: Goethe Institut.
- GRIFFIOEN, J. & DAMSMA, H. (1978) *Zeggenschap*, Groningen: Wolters-Noordhoff.

- GROOT, A.D. de (1961, 1975) *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*, Den Haag: Mouton.
- GROOT, A.D. de (1966) *Vijven en zessen*, Groningen: Tjeenk Willink.
- GROOT, A.M.B. de & THOMASSEN, A.J.W.M. (1984) Context-effecten bij visuele woordherkenning en latere stadia van woordverwerking. In: Thomassen, A., Noordman, W. & Eling, R. (Red.), *Het leesproces*, (pp. 53-77), Lisse: Swets & Zeitlinger.
- GROOT, P.J. (1973) *Het toetsen van taalvaardigheid*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- GROTJAHN, R. & STEMMER, B. (1985) On the development and evaluation of a C-test for French. In: *AKS Rundbrief 13/14* 101-121.
- GUILFORD, J.P. (1967) *The nature of human intelligence*, New York: McGraw-Hill.
- HAGEN, A. (1981) *Standaardtaal en dialectsprekende kinderen*, Muiderberg: Coutinho
- HALM, W. & MOL MARQUES, J. (1982) *Modernes Spanisch*, Munchen: Max Hueber Verlag.
- HATCH, E. (1973) Research on Reading in a second language. In: Gorman, T. (Ed.), *Workpapers in teaching English as a second language*, Vol. VII, 1-10, Los Angeles: University of California
- HAUWERMEIREN, P. van (1975) *Het leesbaarheidsonderzoek*, Groningen: Tjeenk Willink.
- HENK, W.E. (1982) A response to Shanahan, Kamil and Tobin. The case is not yet closed. In: *Reading Research Quarterly* XVII, 14, 591-595.
- HERMANS, W. (1984) *Concept-onderzoeksverslag 'structuur'. Verslag van een vervolgonderzoek in het kader van het differentiatieproject Moderne Vreemde Talen/Duits*, Katholieke Universiteit Nijmegen. interne publicatie.
- HINOFOTIS, T.A.B. (1976) *An investigation of the concurrent validity of cloze testing as a measure of overall proficiency in English as a second language*, unpublished doctoral dissertation, South Illinois University.
- HOEKSTRA, T. (1982) Frans op een school voor lager beroepsonderwijs: Theorie en praktijk. In: *Levende Talen* 369, 108-123.
- HOSENFELD, C. (1977) A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. In: *System* 5, 110-123.
- HOSENFELD, C. (1979) Cindy: A learner in today's foreign language classroom. In: *Northeast Conference* 53-75.
- HOUT-WOLTERS, B. van & WELTENS, B. (1982) Selecteren van kerngedeelten in teksten. Bruikbaarheid van tekstanalyse- en beoordelingsmethoden voor onderzoek naar de verbetering van tekstbestudering. In: *Pedagogische Studien* 59, 7/8, 334-347.
- HUCK, S.W., CORMIER, W.H. & BOUNDS JR., W.G. (1974) *Reading statistics and research*, New York: Harper & Row.
- JENNISKENS-SCHUTE, M. & STURM-VAN DER LINDEN, J. (1985) *Het*

toetsen van tekstbegrip: een vergelijking tussen de editing-toets en de MC-toets, niet gepubliceerde doctoraalscriptie, Katholieke Universiteit Nijmegen.

- JOHNSON, P. (1981) Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a test. In: *Tesol Quarterly* 15, 2, 169-181.
- JONGSMA, E.R. (1970) *The cloze procedure: A survey of research. Occasional papers in reading*. Bloomington (Ind): Eric Documents 050893.
- KANSELAAR, G. (1976) Differentiatie, een psychologische benadering. In: *Pedagogische Studien* 53, 374-390.
- KERKHOF, M.P.A.M. (1968) *Spaanse woordenschat*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- KINTSCH, W. & DIJK, T. van (1978) Toward a model of text comprehension and production. In: *Psychological Review* 85, 5, 363-394.
- KLARE, G.R. (1974) Assessing readability. In: *Reading Research Quarterly* 10, 62-102.
- KLEIN-BRALEY, C. (1981) *Empirical investigations of cloze-tests. An examination of the validity of cloze-tests as tests of general language proficiency in English for German University Students*, Dissertation, University of Duisburg.
- KLEIN-BRALEY, C. (1982) On the suitability of cloze tests as measures of reading comprehension. In: Matter, J. (Ed.), *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 13, 49-61.
- KLEIN-BRALEY, C. (1985) Reduced redundancy as an approach to language testing. In: *AKS Rundbrief* 13/14, 1-13.
- KLERK, L.F.W. de (1979a) *Inleiding in de onderwijspsychologie*, Deventer: Van Loghum Slaterus.
- KLERK, L.F.W. de (1979b) ATI: Perhaps a good idea after all. In: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 4, 191-194.
- KLERK, L.F.W. de (1982a) Aptitude treatment interaction. In: Boekaerts, M. & de Klerk, L. (Eds.), *Psycho-educational research*, (pp. 89-99), Gent: Communication and Cognition.
- KLERK, L.F.W. de (1982b) Psycho-educational research: a need for miniature theories. In: Boekaerts, M. & de Klerk, L. (Eds.), *Psycho-educational research*, (pp. 99-109), Gent: Communication and Cognition.
- KLERK, L.F.W. de (1985) ATI-onderzoek en differentiatie: een reactie. In: *Pedagogische Studien* 62, 372-375.
- KNOERS, A.M.P. (1972) *Algemene onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs*, Assen: Van Gorcum.
- KOSTER, C.J. & MATTER, J.F. (1983) *Vreemde talen leren en onderwijzen*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- KRASHEN, S. (1978a) Individual variation in the use of the monitor. In: Ritchie, W. (Ed.), *Second language acquisition research: Issues and implications*, (pp. 175-184), New York/London: Academic Press.
- KRASHEN, S. (1978b) The Monitor-model for second language

- acquisition. In: Gingras, R.S. (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching*, (pp. 1-27), Arlington: Center for Applied Linguistics.
- KRASHEN, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*, London. Pergamon Press.
- KREEFT, H.P.J. (1985) *Een beschrijvingsschema voor tekstbegripvragen*, Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, Interne documentatie nr. 152.
- KRIEKEN, R. van (1984) *Tekstbegrip en tekstbegriptoetsen*, Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, Algemene publicatie nr. 37.
- LEE, Y.P. (1985) Investigating the validity of the cloze score. In: Lee, Y.P., Fok, A., Lord, R. & Low, G. (Eds.), *New directions in language testing*, (pp. 137-147), Oxford. Pergamon Press.
- LEERPLAN RIJKSSCHOLEN (1968, 1976, herziene versie), 's Gravenhage: Ministerie van Onderwijs.
- LEVENDE TALEN (1983) *Themanummer over voorspellend lezen*, 382.
- LEVIN, B.J., GROSSMAN, J., KAPLAN, E. & YANG, R. (1972) Constraints and the eye-voice span in right and left embedded sentences. In: *Language and Speech* 15, 30-39.
- LEVINE, M.G. & HAUS, G.J. (1985) The effect of background knowledge on the reading comprehension of second language learners. In: *Foreign Language Annals* 18, 5, 391-397.
- LEIJ, A. van der & DOORN, H. van (1981) Interne differentiatie bij zwakke lezers op basis van taakspecifieke gegevens. In: *Pedagogische Studien* 58, 433-444; 472-479.
- MACKAY, R. (1975) Reading for information. In: Mackay, R., Barkman, B. & Jordan, R.R. (Eds.) *Reading in a second language. Hypothesis, organization and practice* (pp. 106-141), Rowley, (Mass): Newbury House Publishers.
- MAGER, R.F. (1974) *Leerdoelen formuleren, hoe doe je dat?*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- MARSLEN-WILSON, W.D. (1975) Sentence perception as an interactive parallel process. In: *Science* 189, 226-228.
- MARSLEN-WILSON, W.D. (1976) Linguistic descriptions and psychological assumptions in the study of sentence processing. In: Wales, R.J. & Walker, E. (Eds.), *New Approaches to language mechanisms*, Amsterdam: North-Holland Publishing Co.
- MAYER, R.E. (1975) Information processing variables in learning to solve problems. In: *Review of educational research* 45, 525-541.
- MAYER, R.E. (1982) Twenty years of research on advance organizers. In: Boekaerts, M. & de Klerk, L. (Eds.), *Psycho-educational research*, (pp. 61-68), Gent: Communication and Cognition.
- MCDONOUGH, S. (1981) *Psychology in foreign language learning*, London: George Allen & Unwin.
- MEIJDEN, H. van der (1984) *Effecten van zelfvertrouwen en feedback op leesvaardigheid in een vreemde taal*, Niet gepubliceerde doctoraalscriptie, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- MEIJERS, A.J.A. (1979) *Leesvaardigheidstraining in het vreemde-*

- talenonderwijs. In: *Levende Talen* 346, 823-835.
- MEYER, B.F. (1975) *The organisation of prose and its effects on memory*, Amsterdam: North-Holland Publishing Co.
- MIGCHIELSEN, M. (1981) *Een editing-test als indicator van niveau van taalvaardigheid*, Niet gepubliceerde doctoraalscriptie, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- MULLEN, K.A. (1979) An alternative to the cloze test. In: Yorio, C., Perkins, K. & Schachter, J. (Eds.), *On Tesol '79. The learner in focus* (pp. 187-192), Washington D.C.: TESOL.
- NAIMAN, A., FROHLICH, M., STERN, H. & TODESCO, A. (Eds.) (1978) *The good language learner*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, Research in Education Series no. 7.
- NATION, J. (1986) *Teaching and learning vocabulary*, Cambridge (Mass Newbury House Publishers/Harper & Row.
- NEUNER, G. (1980) 'Lesen' und 'Verstehen' im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Faber, H. von (Ed.), *Pariser Werkstattgespräche, 1978. Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht*, (pp. 98-111), München: Goethe Institut.
- NEUNER, G., KRUGER, M. & GREWER, U. (1981) *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt.
- OLLER, J.W. (1976) Evidence for a general language proficiency factor: An expectancy grammar. In: *Die neueren Sprachen* 2, 165-175.
- OLLER, J.W. (1979) *Language tests at school*, London: Longman.
- PARREREN, C. van (1969) *Psychologie van het leren I. Verloop en resultaat van leerprocessen*, Deventer: Van Loghum Slaterus.
- PARREREN, C. van (1970) *Psychologie van het leren II. Actualisering van leerresultaten*, Deventer: Van Loghum Slaterus.
- PARREREN, C. van & CARPAY, A J M (1972) *Sovjetpsychologen aan het woord*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- PARREREN, C. van (1981) Nieuwe ontwikkelingen in het vreemdetalenonderwijs. In: van Parreren, C. & Schouten- van Parreren, M C. (Eds.), *Onderwijsproceskunde*, (pp. 193-203), Groningen: Wolters-Noordhoff.
- PARREREN, C. van & SCHOUTEN- VAN PARREREN, M.C. (1982) Contextual guessing, a trainable reader strategy. In: *System* 9, 235-241.
- PERFETTI, C.A. (1977) Language comprehension and fast decoding: Some psycholinguistic prerequisites for skilled reading comprehension. In: Guthrie, J T. (Ed.), *Cognition, curriculum and comprehension*, (pp. 20-41), Newark (Del). International Reading Association.
- PERFETTI, C.A. & LESGOLD, A M (1977) Discourse comprehension and sources of individual differences. In: Just, M A & Carpenter, P.A. (Eds.), *Cognitive processes in comprehension*, Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- PHILLIPS, J.K. (1975) Second language reading: Teaching decoding skills. In: *Foreign Language Annals* 2, 227-233.
- PHILLIPS, J.K. (1978) Reading is communication, too. In: *Foreign Language Annals* 11, 281-287.

- PHILLIPS, J.K. (1984) Practical implications of recent research on reading. In: *Foreign Language Annals* 17, 285-296.
- PICHERT, J.W. & ANDERSON, R.C. (1977) Taking different perspectives on a story. In: *Journal of Educational Psychology* 69, 4, 309-315.
- PORTER, D. (1978) Cloze procedure and equivalence. In: *Language Learning* 28, 2, 333-340.
- POTTER, T.C. (1968) *A taxonomy of cloze research, Part I: Readability and reading comprehension*, Inglewood, Cal.: South-West Regional Laboratory for Educational Research and Development, Technical Report no. 1.
- RAATZ, U. (1985a) Tests of reduced redundancy. The C-test, a practical example. In: *AKS Rundbrief* 13/14, 14-20.
- RAATZ, U. (1985b) The factorial validity of c-tests. In: *AKS Rundbrief* 13/14, 42-54.
- RANKIN, E.F. (1965) Cloze procedure - a survey of research. In: Thurston, E.S. & Hafner, L.E. (Eds.), *The philosophical and sociological bases of reading. Fourteenth yearbook of the national reading conference*, (pp. 133-150), Milwaukee. National Reading Conference.
- RENSTROM, J. (1980) Texte und Textbehandlung im Deutschunterricht. In: *Pariser Werkstattgespräche 1978. Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht*, (pp. 73-83), München: Goethe Institut.
- RICKHEIT, G. & STROHNER, H. (1985) Psycholinguistik der Textverarbeitung. In: *Studium Linguistik* 17/18, 1-78.
- RUDELL, R.B. (1976) Reading comprehension and structural redundancy in written material. In: *Proceedings of the International Reading Association* 10, 308-311.
- RUMELHART, D.E. (1977) Toward an interactive model of reading. In: Dornic, S. (Ed.), *Attention and performance*, Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- RUMELHART, D.E. & ORTONY, A. (1977) The representation of knowledge in memory. In: Anderson, R.C., Spiro, R.J. & Montague, W.E. (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, (pp. 99-135), Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- SARAGI, T., NATION, I.S.P. & MEISTER, G.F. (1978) Vocabulary learning and reading. In: *System* 6, 72-88.
- SCHANK, R.C. & ABELSON, R.P. (1977) *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHMIDT, H.G. (1981) *Activatie en herstructurering van voorkennis en hun effect op de verwerking van tekst: Gegevens uit recall*. Dissertatie Rijksuniversiteit Limburg, Apeldoorn: Van Walraven.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN (1980) Vreemdtalige woorden: De betekenis onmiddellijk geven of eerst laten raden. In: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 7, 156-173.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, C. (1981a) Het opmaken van de betekenis van een woord uit de context: Een kwalitatieve analyse. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing* 3, 103-119.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, C. (1981b) Factoren die het onthouden van

- vreemdtalige woorden beïnvloeden. In: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 11, 227-246.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, C. (1983) Wisseling van de wacht in de vreemde-talendidaktiek? De receptief-handelingspsychologische benadering. In: *Levende Talen* 378, 22-29.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, C. (1985) *Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs*, Dissertatie Vrije Universiteit Amsterdam, Apeldoorn: Van Walraven.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, M.C. & HOOGENDOORN, M. (1983) Raadvaardigheid in het vreemde-talenonderwijs. Het raden van de betekenis van onbekende woorden in een tekst. In: *Levende Talen* 382, 266-270.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, M.C. & PARREREN, C. van (1979) De verwerving van een vreemdtalige woordenschat. In: *Levende Talen* 341, 259-270.
- SCIARONE, G. (1979) *Woordjes leren in het vreemde-talenonderwijs*, Muiderberg: Coutinho.
- SEEGERS, G. (1980) Het lezen van teksten en de structuur van de leesact. In: BOONMAN, C. & ZWARTS, J. (Red.), *Tekstbestudering. Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen*, (pp. 52-72), Lisse: Swets & Zeitlinger.
- SEEGERS, G.H.J. (1985) *Individuele verschillen in leesvaardigheid. Een onderzoek naar vaardigheidsverschillen in woordherkenning en de invloed hiervan op de prestatie op begrijpend lezen bij leerlingen uit het derde en vijfde leerjaar van het gewoon lager onderwijs*, Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- SEIBERT, L.C. (1945) A study on the practice of guessing word meanings from context. In: *Modern Language Journal* 29, 296-322.
- SEIFFERT, E. (1968) *Information uber Information*, München.
- SHANAHAN, T., KAMIL, M. & TOBIN, A. (1982) Cloze as a measure of intersentential comprehension. In: *Reading Research Quarterly* 2, 229-255.
- SIM, D. & BENSOUSSAN, M. (1979) Control of contextualized function and context words as it affects English as a foreign language reading. In: Mackay, R., Barkman, B. & Jordan, R.R. (Eds.), *Reading in a second language. Hypotheses, organization and practice*, (pp. 36-48), Rowley (Mass): Newbury House Publishers.
- SKINNER, B.F. (1957) *Verbal behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- SMIT, G. (Red.) (1980) *Beleidssuggesties voor het vreemde-talenonderwijs in Nederland*, Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling.
- SMITH, F. (1973) Psycholinguistics and reading. In: Smith, F. (Ed.), *Psycholinguistics and Reading*, (pp. 1-10), New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SMITH, F. (1978) *Reading*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SPLICH, G.J., VESONDER, G.T., CHIESI, H.L. & VOSS, J.F. (1979) Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18, 275-291.

- SPOELDEERS, M. (1978) Taalattitudemeting in theorie en praktijk. In: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 5, 15-28.
- STANOVICH, K.E. & WEST, R.F. (1979) The effect of orthographic structure on the word search performance of good and poor readers. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 28, 258-267.
- STANSFIELD, F. (1980) The cloze-procedure as a progress test. In: *Hispania* 63, 715-718.
- STERN, H.H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*, London: Oxford University Press.
- STOCKWELL, R. & BOWEN, J. (1965) *The sounds of English and Spanish*, Chicago: The University of Chicago Press.
- STOCKWELL, R., BOWEN, J. & MARTIN, R.J. (1965) *The grammatical structures of English and Spanish*, Chicago: The University of Chicago Press.
- SUBCOMMISSIE LITERATUURONDERWIJS (1976) *Discussienota*, 's Hertogenbosch: Commissie Modernisering Leerplan Moderne Vreemde Talen.
- TAYLOR, W.L. (1953) "Cloze procedure": A new tool for measuring readability. In: *Journalism Quarterly* 30, 415-433.
- TAYLOR, W.L. (1957) Cloze readability scores as indices of individual differences in comprehension and aptitude. In: *Journal of Applied Psychology* 41, 12-26.
- TIERNEY, R.J. & CUNNINGHAM, J.W. (1984) Research on teaching reading comprehension. In: Pearson, P.D. (Ed.), *Handbook of reading research*, (pp. 609-655), New York-London: Longman.
- TOUSSAINT-DEKKER, A. (1979) Blijven we lezen in het moderne-vreemdetalenonderwijs? In: *Levende Talen* 345, 703-712.
- ULIJN, J.M. (1981) Conceptual and syntactic strategies in reading in a foreign language. In: Hopkins, E. & Grotjahn, R. (Eds.), *Studies in language teaching and language acquisition*, (pp. 129-166), Bochum: Brockmeyer.
- ULIJN, J.M. (1984) Reading for professional purposes: Psycholinguistic evidence in a cross-linguistic perspective. In: Pugh, A.K. & Ulijn, J.M. (Eds.), *Reading for professional purposes. Studies and practices in native and foreign languages*, (pp. 66-82), London: Heinemann.
- VALETTE, R. (1971) Evaluation of learning in a second language. In: Bloom, B. et al. (Eds.), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, (pp. 815-855), New York: McGraw-Hill.
- VALETTE, R. & DISICK, R. (1972) *Modern language performance objectives and individualization. A handbook*, New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- VEENMAN, S.A. & BERGEN, Th.C.M. (1979) Mogelijkheden voor beïnvloeding van taakgebonden motieven in het onderwijs. In: De Bruyn, E. (Red.), *Ontwikkelingen in het onderzoek naar prestatiemotivatatie. Theorie, meetmethoden en toepassing in het onderwijs*, (pp. 175-229), Lisse: Swets & Zeitlinger.
- VERHOEVEN, A.F.M. (1979) Opmerkingen naar aanleiding van Crombags

- artikel: ATI: Perhaps not such a good idea after all. In: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 4, 195-198.
- VOLLMER, H.J. & SANG, F. (1980), Zum psycholinguistischen Konstrukt einer internalisierten Erwartungsgrammatik. In: *Linguistik und Didaktik* 42, 122-148.
- VLAANDEREN, H.Th. (1964) *Vertaal in goed Nederlands*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- WANG, M.C. (1981) Development and consequences of student sense of personal control. In: *Teacher and student perceptions; Implications for learning*, Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- WEEREN, J. van. (1980) *Fouten in een vreemde taal. Verklaren en voorkomen*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- WESDORP, H. (1978) *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs. Een inventarisatie van beoordelingsmethoden voor de stelsvaardigheid, het begrijpend lezen, de spreek-, luister- en discussievaardigheid*, Amsterdam: Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie, Eindrapport SVO-project 0385.
- WESSELS, M.G. (1982) *Cognitive psychology*, New York: Harper & Row.
- WESTHOFF, G.J. (1981a) *Voorspellend lezen, een didaktische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetalenonderwijs*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- WESTHOFF, G.J. (1981b) Waarom de MC-toetsen voor moderne vreemde talen beter vervangen kunnen worden. In: *Weekblad van het Nederlands Genootschap van Leraren* 14, 3, 145-147.
- WESTHOFF, G. (1983) Leesproces en leerproces, In: *Levende Talen* 382, 260-266.
- WILDMAN, D.M. & KLING, M. (1979) Semantic, syntactic and spatial anticipation in reading. In: *Reading Research Quarterly* 2, 128-164.
- WITTRICK, M.C. (1982) The cognitive movement in instruction. In: Boekaerts, M. & de Klerk, L. (Eds.), *Psycho-educational research*, (pp. 9-19), Gent: Communication and Cognition.
- WITTRICK, M.C., MARKS, C.B. & DOCTOROW, M. (1975) Reading as a generative process. In: *Journal of Educational Psychology* 6, 484-489.
- WOLFF, D. (1985) Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. In: *Studium Linguistik* 17/18, 162-174.
- YORIO, E.A. (1971) Some sources of reading problems for foreign-language learners. In: *Language Learning* 21, 1, 107-115.
- ZEEUW, J. de (1978) *Algemene psychodiagnostiek II, Testtheorie*, Lisse: Swets & Zeitlinger.

<u>Tekst</u>	<u>Inhoud</u>	<u>Aantal woorden</u>
1. El clima español	verschillen in <u>klimaat</u> binnen <u>Spanje</u> vanwege de geografische factoren	231
2. Colombia	economische rijkdom in <u>Colombia</u> vanwege delfstoffen, koffie en bananen regionale, sociale en etnische verschillen klimaat	182
3. El sur de España	ligging en klimaat van <u>Zuid - Spanje</u> belangrijke steden landbouw: grootgrondbezit en producten toerisme aan de Costa del Sol werkeloosheid en emigratie	225
4. Barcelona	ligging en aantal inwoners in <u>Barcelona</u> economie en luchtvervuiling bezienswaardigheden en activiteiten in de stad kunst en cultuur	257
5. Extranjeros en España	ondanks werkeloosheid en emigratie toch veel <u>buitenlanders</u> in Spanje namelijk: - mensen uit derde wereld die hier hun 'eldorado' zoeken - hooggeschoolden die in Spanje willen/moeten werken - gastarbeiders uit andere landen - Zuid-Amerikaanse politieke ballingen	266
6. Greenpeace	ontstaan van <u>Greenpeace</u> als protestbe- weging tegen milieuvervuiling en jacht op bedreigde diersoorten; recente geschiedenis van Greenpeace met enkele voorbeelden van acties	73

7. Un policía en polítieagent uit León die in Spaans 357
el País Vasco Baskenland onder druk van de omstandigheden
(terreur door ETA tegen politie) isolatie
door vijandige bevolking, zelfmoord pleegt
- * De teksten zijn op aanvraag verkrijgbaar bij de auteur

1 Con algo hay que empezar Seite 12	I. Substantiv - Artikel - Plural II. Verb und Personalpronomen III. Schrift und Aussprache
2 La novia Seite 16	I. Adjektiv: Singular und Plural-Stellung II. Deklination: Nominativ und Akkusativ III. tener - haben; tener que - müssen IV. Verneinung V. Schrift und Aussprache
3 Una dieta aceptable Seite 20	I. estar - sein, sich befinden II. Adjektivverkürzung III. todo, -a - ganz, alle, jeder IV. Satzstellung V. Schrift und Aussprache
4 Buenos amigos Seite 24	I. ser - sein II. Personalpronomen und Possessivpronomen III. Deklination des Substantivs: Genitiv und Dativ IV. Schrift und Aussprache
5 Así es la vida... Seite 28	I. hablar - sprechen (Präsens Indikativ) II. Personalpronomen und Possessivpronomen III. ello - es IV. Demonstrativpronomen: este, esta V. Schrift und Aussprache
6 Una pequeña equivocación Seite 32	I. comprender - verstehen; recibir - empfangen (Präsens Indikativ) II. Präpositionen a und en III. otro, medio IV. Präposition + Infinitiv V. Wortstellung: Adjektiv und Adverb

7 Un barrio tranquilo Seite 36	<p>I. Das Partizip</p> <p>II. Das Partizip als (veränderliches) Adjektiv</p> <p>III. haber + Partizip (unveränderlich) = Perfekt</p> <p>IV. Wortstellung</p> <p>V. ser und estar</p>
8 El ama de casa Seite 40	<p>I. Verbengruppe pensar und entender -ie-</p> <p>II. Die Grundzahlen von 1 bis 15</p> <p>III. Artikel (el ama, el agua)</p> <p>IV. muy - sehr; mucho - sehr, viel</p> <p>V. más que; más...que</p>
9 Dos vagos Seite 44	<p>I. Das rückbezügliche Zeitwort: lavarse - sich waschen</p> <p>II. Die Grundzahlen von 16 bis 30</p> <p>III. Die Uhrzeit - la hora</p> <p>IV. Das Umstandswort (Adverb) auf -mente</p>
10 Vamos a la montaña Seite 48	<p>I. Verbengruppe contar und soler -ue-</p> <p>II. Unregelmäßige Verben: ir und dar</p> <p>III. Das persönliche Fürwort im Dativ und Akkusativ</p> <p>IV. Verneinung</p> <p>V. Angaben der Tageszeit</p> <p>VI. Präpositionen para und en</p>
11 Cuando el marido trabaja en casa... Seite 52	<p>I. Gerundio</p> <p>II. estar + Gerundio = Verlaufsform ("gerade")</p> <p>III. Acabar de + Infinitiv = unmittelbare Vergangenheit ("gerade")</p> <p>IV. Unregelmäßige Verben hacer, salir, poner, saber</p> <p>V. sein, liegen, stehen: hay - está, están</p> <p>VI. Stellung des Personal- und Reflexiv-</p>

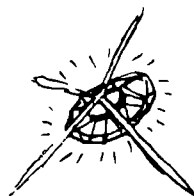
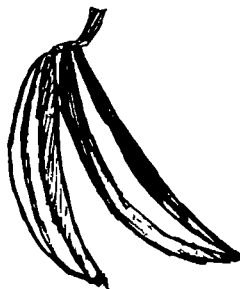
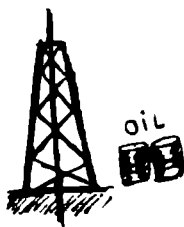
12 Proyectos de viaje

Seite 56

- I. Die Verbengruppe conocer -zc-
- II. ir a + Infinitiv = nahe Zukunft
- III. können - saber; poder
- IV. Das selbständige Personal- und Reflexiv-
pronomen nach Präpositionen
- V. Die Präposition por

Bijlage 5.3

Colombia



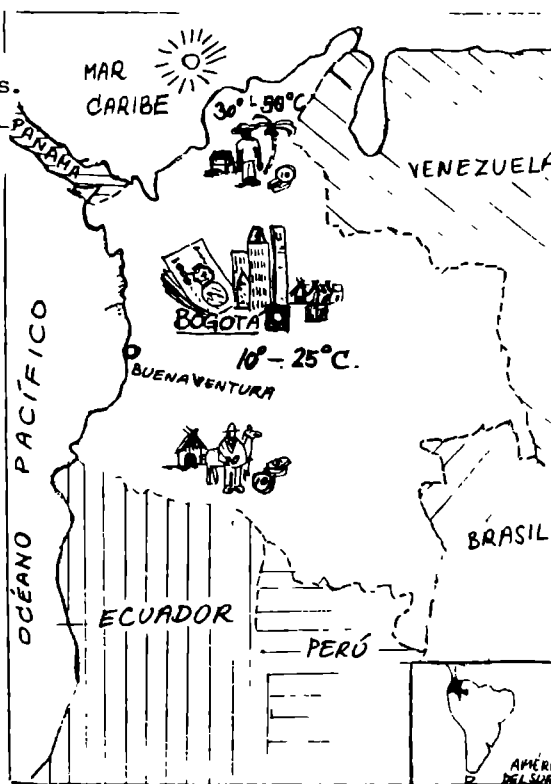
Colombia está en la América del Sur. Es un país rico porque tiene muchos recursos naturales. Es uno de los exportadores de café más importantes del mundo.

Además exporta petróleo, bananos y minerales. De estos minerales, las esmeraldas de Colombia son famosas en todo el mundo.

En Colombia hay mucha diferencia entre las distintas regiones del país. Hay regiones ricas, con ciudades modernas y regiones que son pobres y primitivas.

En Colombia las diferencias sociales son enormes. Hay mucha gente sin trabajo. Y también hay gente muy rica.

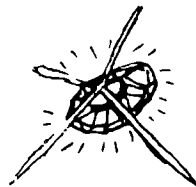
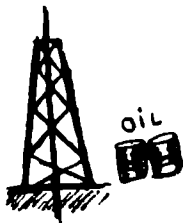
Colombia tiene unos 25 millones de habitantes. El 25 por ciento es blanco y el 10 por ciento es indio o negro. El resto de los colombianos es mestizo o mulato. Más del 35 por ciento de los colombianos es analfabeto.



COLOMBIA

La mayor parte de la población vive en la región de los Andes que ocupa el 30 por ciento del territorio. Colombia está cerca del ecuador. En las tierras bajas hace mucho calor y el clima es muy húmedo. En la montaña, en cambio, el clima es más fresco. Por esto mucha gente vive en los Andes.

Colombia



Colombia está en la América del Sur. Es un país rico porque tiene muchos ¹recursos naturales. Es uno de los exportadores de café más importantes del mundo.

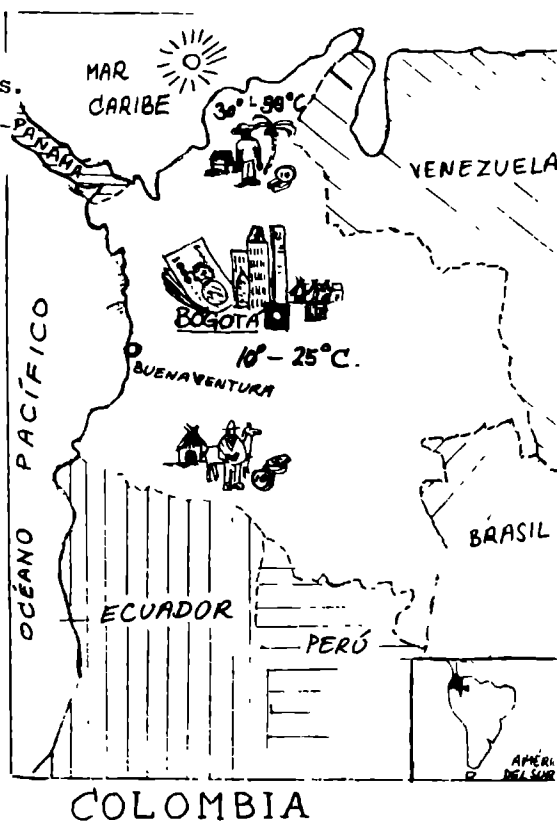
Además exporta petróleo, bananos y minerales. De estos minerales, las ²esmeraldas de Colombia son famosas en todo el mundo.

En Colombia hay mucha ³diferencia entre las distintas regiones del país. Hay regiones ricas, con ciudades modernas y regiones que son ⁴pobres y primitivas.

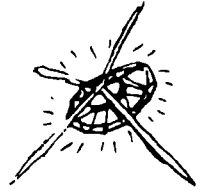
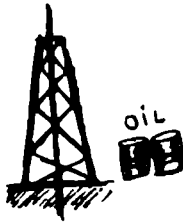
En Colombia las diferencias sociales son enormes. Hay mucha ⁵gente sin trabajo. Y también hay gente muy rica.

Colombia tiene unos 25 millones de ⁶habitantes. El 25 por ciento es blanco y el 10 por ciento es indio o negro. El resto de los colombianos es mestizo o mulato. Más del 35 por ciento de los colombianos es analfabeto.

La mayor parte de la ⁷población vive en la región de los Andes que ⁸ocupa el 30 por ciento del territorio. Colombia está cerca del Ecuador. En las tierras bajas hace mucho calor y el clima es muy húmedo. En la montaña, ⁹en cambio, el clima es más ¹⁰fresco. Por esto mucha gente vive en los Andes.



Colombia



Colombia está en la América del Sur. Es un país rico porque tiene muchos ¹recursos naturales. Es uno de los exportadores de café más importantes del mundo.

Además exporta petróleo, bananos y minerales. De estos minerales, las ²esmeraldas de Colombia son famosas en todo el mundo.

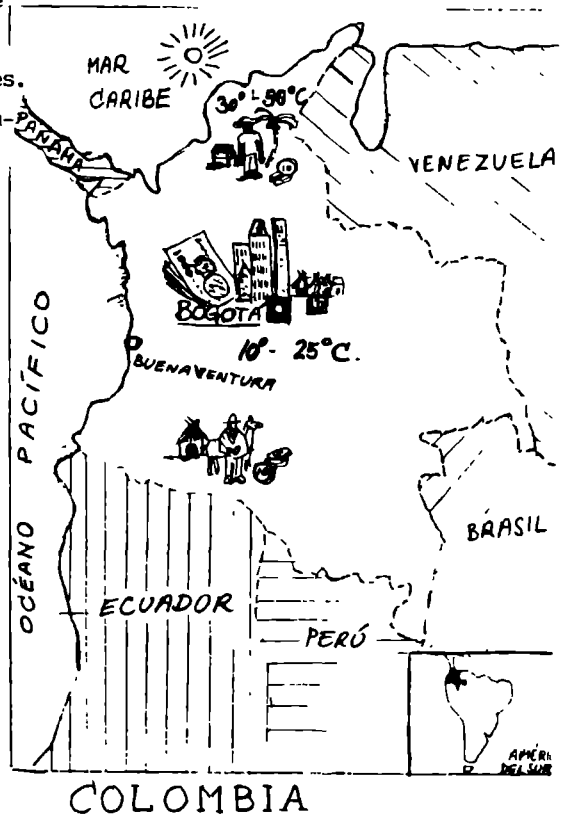
En Colombia hay mucha ³diferencia entre las distintas regiones del país. Hay regiones ricas, con ciudades modernas y regiones que son ⁴pobres y primitivas.

En Colombia las diferencias sociales son enormes. Hay mucha ⁵gente sin trabajo. Y también hay gente muy rica.

Colombia tiene unos 25 millones de ⁶habitantes. El 25 por ciento es blanco y el 10 por ciento es indio o negro. El resto de los colombianos es mestizo o mulato. Más del 35 por ciento de los colombianos es analfabeto.

La mayor parte de la ⁷población vive en la región de los Andes que ⁸ocupa el 30 por ciento del territorio. Colombia está cerca del Ecuador. En las tierras bajas hace mucho calor y el clima es muy húmedo. En la montaña, ⁹en cambio, el clima es más fresco. Por esto mucha gente vive en los Andes.

10



Aufgaben zum Text Colombia

1. Lesen Sie den Text Colombia, versuchen Sie dabei auf die groben Umrisse zu achten und achten Sie nicht auf Wörter, die Sie nicht kennen.
2. Geben Sie von untenstehende Behauptungen über den Text Colombia an, ob sie gut oder falsch sind, indem Sie eine der beiden Spalten ankreuzen.

gut falsch

- a. In Kolumbien ist es überall feucht
- b. Die Mehrheit der Kolumbianer kann weder lesen noch schreiben
- c. Kolumbien ist ein wichtiges Exportland von Kaffee
- d. In Kolumbien gibt es große Unterschiede zwischen den Teilen des Landes.
- e. Kolumbien ist ein reiches Land
- f. Die Mehrheit der Kolumbianer wohnt auf der Ebene
- g. Die Indianer bilden die wichtigste Bevölkerungsgruppe Kolumbiens
- h. Kolumbien liegt nahe dem Equator.
- i. In Kolumbien gibt es keine großen sozialen Unterschiede
- j. In Kolumbien gibt es mehr als 25% Neger

Ergebnis:

3. Korrigieren Sie Ihre Aufgaben mit Hilfe des Korrektionsblattes gut/falsch und notieren Sie das Ergebnis:
4. Machen Sie jetzt die Aufgabe 'Raten Sie das unterstrichene Wort' auf der nächsten Seite. Umkreuzen Sie die richtige Bedeutung und erklären Sie woraus Sie das schließen.
5. Korrigieren Sie die Aufgabe mit Hilfe des Korrektionsblattes 'Raten Sie das unterstrichene Wort'. Notieren Sie das Ergebnis auf das Formular.

Name

Klasse

Ergebnis: gut

Wort

Bedeutung

Woraus schließe ich das

1. recursos

- a. Barrieren
- b. Hilfsquellen
- c. Länder
- d. Gebiete

2. esmeraldas

- a. Schmiere
- b. Smaragde
- c. Sterne
- d. Ölen

3. diferencia

- a. Ähnlichkeit
- b. Teil
- c. Wald
- d. Unterschied

4. pobres

- a. niedrig
- b. frisch
- c. arm
- d. trocken

5. gente

- a. Menschen
- b. Gesellschaft
- c. Betrieb
- d. Landgut

Wort	Bedeutung
6. habitantes	<ul style="list-style-type: none"> a. Wohnungen b. Dörfer c. Bauernhöfe d. Einwohner
7. población	<ul style="list-style-type: none"> a. Bevölkerung b. Tiere c. Rasse d. Bäume
8. ocupa	<ul style="list-style-type: none"> a. besitzt b. nimmt ein c. liefert d. kostet
9. en cambio	<ul style="list-style-type: none"> a. dagegen b. eben c. überhaupt d. allerdings
10. fresco	<ul style="list-style-type: none"> a. frei b. froh c. frisch d. frech

- DER REST DES SATZES ODER DES TEXTES

Was können Sie sagen über den Satz, in dem das unbekannte Wort steht, in bezug auf die Bedeutung?

- BEZIEHUNGEN MIT EINEM ANDEREN WORT

Was können Sie sagen über die Beziehungen mit einem anderen Wort oder Teil eines Satzes? Z.B. Parallele

Gegensatz

- WORTART

Um welche Wortart handelt es sich: Substantiv

Adjektiv

Verb

Adverb

Bindewort

Präposition

- BEDEUTUNG DES UNBEKANNTEN WORTES

Können Sie feststellen ob das unbekannte Wort eine positive (+) Bedeutung hat?

negative (-)

neutrale (0)

- VORAUSSAGE UND KONTROLLE DER VORAUSSAGE

Sagen Sie voraus, was die Bedeutung des unbekannten Wortes sein wird.

Kontrollieren Sie, ob Ihre Voraussage richtig ist in bezug auf:

- Wortart

- Bedeutung in dem Satz

FRAGENLISTE AT

Name:

Klasse:

Schule:

Fach:

überhaupt nicht einver-
standen
nicht einverstanden
ich zweifle
einverstanden
ganz einverstanden

Kreuzen Sie bei jeder Aussage den Buchstaben an, dessen Antwort am meisten auf Sie zutrifft

- | | |
|--|-----------|
| 1 Für mich gehört Spanisch zu den wichtigsten Fächern, die ich habe. | A B C D E |
| 2 Wenn Spanisch im Stundenplan nicht obligatorisch wäre, würde ich es auch nicht lernen. | A B C D E |
| 3 In der Schule sollte man dem Spanisch weniger Zeit widmen. | A B C D E |
| 4 Ich bin froh, daß ich Spanisch lernen kann. | A B C D E |
| 5 Es ist interessant, Spanisch zu lernen. | A B C D E |
| 6 Es ist nicht notwendig, daß man in der Schule Spanisch lernt. | A B C D E |
| 7 Es macht Spaß, Spanisch zu lernen. | A B C D E |
| 8 Außer dem Spanisch, das ich jetzt lerne, möchte ich jetzt oder später noch andere Sprachen lernen. | A B C D E |
| 9 Es gibt in der Schule viele Sachen, die wichtiger zum Lernen sind als Spanisch. | A B C D E |
| 10 Eigentlich ist das Lernen von Spanisch unangenehm | A B C D E |
| 11 Das Lernen von Spanisch hat Zukunft. | A B C D E |
| 12 Ich würde in der Schule Spanisch lernen, auch wenn dies nicht obligatorisch wäre. | A B C D E |
| 13 In der Schule hat das Lernen von Spanisch keinen Zweck. | A B C D E |
| 14 Das Lernen von Spanisch interessiert mich überhaupt nicht. | A B C D E |
| 15 Das Lernen von Spanisch ist sehr wichtig. | A B C D E |
| 16 Das Lernen von Spanisch macht mir Spaß. | A B C D E |
| 17 Ich habe schon mehr als genug Fremdsprachen gelernt. | A B C D E |
| 18 Jemand, der danach fragt, gebe ich den Rat, Spanisch zu lernen. | A B C D E |

BITTE WENDEN

	überhaupt nicht einver- standen	nicht einverstanden	ich zweifle einverstanden	ganz einverstanden
19 Ich werde wohl nie gut Spanisch lernen können.	A	B	C	D E
20 Ich werde gerne zuhause regelmäßig eine andere Sprache als meine Muttersprache sprechen, wie z.B. Spanisch.	A	B	C	D E
21 Das Lernen von Spanisch ist nur gut für Menschen die nach Spanien fahren.	A	B	C	D E
22 Ich widme den Studium dessen, was ich in der Schule über Spanisch gelernt habe, genügend Zeit.	A	B	C	D E
23 Ich komme meistens unvorbereitet in den Spanisch- Unterricht.	A	B	C	D E
24 Deutschsprachige können leicht mehrere Fremdspra- chen lernen.	A	B	C	D E
25 Für einen Deutschen reicht es, wenn er gut Deutsch spricht.	A	B	C	D E

FRAGENLISTE SV

Name:

Klasse:

Schule:

Fach:

ANTWORTEN: Kreuzen Sie bitte die Antwort an, die auf Sie zutrifft. Wenn Sie keine passende Antwort finden, kreuzen Sie dann die Antwort an, die am meisten zutrifft.

SITUATION: Sie bekommen gleich einen Lesetext, in dem Wörter unterstrichen sind. Diese Wörter haben Sie noch nicht gelernt. Sie kennen sie also nicht. Man wird Sie gleich bitten, die Bedeutung dieser Wörter dem Rest des Satzes oder des Textes zu entnehmen.

- 1 Wenn Sie mit so einer Aufgabe anfangen, kommt es dann vor, daß Sie das Gefühl haben, daß Sie die Aufgabe nicht schaffen können?

Das Gefühl, daß ich nicht weiß, ob ich es wohl kann, kommt bei mir

sehr oft	oft	manchmal	fast nicht	nie
vor	vor	vor	vor	vor
0-----	0-----	0-----	0-----	0-----

wenn ich mit so einer Aufgabe anfangen.

- 2 Wie gut meinen Sie daß Sie solche Aufgaben machen?

Ich glaube, daß ich sie

sehr gut	gut	mittelmäßig	nicht so gut	sehr schlecht
0-----	0-----	0-----	0-----	0-----

mache.

- 3 Einige Ihrer Kommilitonen zweifeln schnell, ob es Ihnen wohl gelingen wird, für eine solche Aufgabe eine ausreichende Note zu bekommen. Haben Sie das auch?

Zweifel, ob es mir wohl gelingen wird, für eine solche Aufgabe eine ausreichende Note zu bekommen, kommen mir

nie fast nie manchmal ziemlich oft sehr oft

0-----0-----0-----0-----0-----

- 4 Einige Ihrer Kommilitonen geraten in Verwirrung, wenn sie beim Lesen auf unbekannte Wörter stoßen. Was würden Sie machen?

Wenn ich beim Lesen auf unbekannte Wörter stoße,

bleibe ich	bleibe ich	werde ich	werde ich	gerate ich
ganz ruhig	ziemlich ruhig	ein bißchen	sehr unruhig	in Panik
		unruhig		

0-----0-----0-----0-----0-----

- 5 Es werden auch Fragen über den Text gestellt. Wie gut meinen Sie, daß Sie solche Fragen beantworten können?

Ich denke, daß ich das

sehr gut gut mittelmäßig nicht so gut sehr schlecht

0-----0-----0-----0-----0 kan

- 6 Ihr Lehrer/Ihre Lehrerin gibt Ihnen nächstes Mal Ihre Lesearbeit zurück. Wie meinen Sie, daß Sie sich beim Zurückgeben fühlen?

Ich glaube, daß ich mich beim Zurückgeben

sehr gespannt	gespannt	ein bißchen	ruhig	sehr ruhig
		gespannt		

0-----0-----0-----0-----0-----

fühlen werde.

- 7 Sie haben Ihre Arbeit zurück bekommen. Gesetzt den Fall, das Resultat ist schlechter, als Sie erwartet hatten. Kommen Ihnen in so einer Situation Zweifel, ob Sie es wohl können?

BITTE WENDEN

In so einer Situation zweifle ich

nie	fast nie	manchmal	oft	sehr oft
0-----	0-----	0-----	0-----	0-----

darán, ob ich es kann.

FRAGEN VOR DEM TEXT

Name:

Klasse:

Schule:

Fach:

ANWEISUNG: Beantworten Sie die unterstehenden Fragen, indem Sie die auf Sie am meisten zutreffende Antwort ankreuzen. Überschlagen Sie bitte keine Fragen.

1 Wie gut finden Sie sich im Lesen eines Textes in dieser modernen Fremdsprache?

Ich finde, daß ich

gut	ziemlich	nicht so	ziemlich	schlecht
	gut	gut	schlecht	

0-----0-----0-----0-----0-----

bin im Lesen eines Textes in dieser modernen Fremdsprache.

2 Wie schnell meinen Sie, daß Sie einen Text in dieser modernen Fremdsprache lesen?

Ich finde, daß ich einen Text

schnell	ziemlich	nicht so	ziemlich	sehr
	schnell	schnell	langsam	langsam

0-----0-----0-----0-----0-----

lese.

3 Wie gehen Sie vor, wenn Sie einen Text in dieser modernen Fremdsprache lesen?

BITTE WENDEN

Wenn ich einen Text in dieser modernen Fremdsprache lese, dann versuche ich sofort herauszufinden, worüber der Text in groben Umrissen handelt.

immer	fast immer	manchmal	fast nie	nie
0-----	0-----	0-----	0-----	0-----

4 Glauben Sie, daß Sie die groben Umrisse eines Textes in dieser modernen Fremdsprache verstehen können?

Ich finde, daß ich die groben Umrisse eines Textes

immer	fast immer	manchmal	fast nie	nie
0-----	0-----	0-----	0-----	0-----

verstehen kann.

5 In welchem Maße meinen Sie, daß Sie in einem Text in dieser modernen Fremdsprache Haupt- und Nebensachen unterscheiden können?

Ich finde, daß ich in einem Text

gut	ziemlich	nicht so	ziemlich	schlecht
	gut	gut	schlecht	
0-----	0-----	0-----	0-----	0-----

Haupt- und Nebensachen unterscheiden kann.

6 In welchem Maße meinen Sie, daß Sie einen Text in dieser modernen Fremdsprache verstehen?

Ich finde, daß ich einen Text

schnell	ziemlich	nicht so	ziemlich	sehr
	schnell	schnell	langsam	langsam
0-----	0-----	0-----	0-----	0-----

verstehe.

7 Wie wichtig finden Sie das Lesen eines Textes in dieser modernen

BITTE WENDEN

Fremdsprache?

Ich finde das Lesen eines Textes in dieser modernen Fremdsprache

wichtig	ziemlich	nicht so	ziemlich	unwichtig
	wichtig	wichtig	unwichtig	
0-----	0-----	0-----	0-----	0-----

FRAGEN NACH DEN AUFGABEN/ DER AUFGABE

Name:

Klasse:

Schule:

ANWEISUNG: Beantworten Sie die unterstehenden Fragen, indem Sie die auf Sie am meisten zutreffende Antwort ankreuzen.

Überschlagen Sie bitte keine Fragen.

1 Wie gut haben Sie diese Aufgabe(n) gemacht?

Ich habe diese Aufgabe(n)

gut	ziemlich	nicht so	ziemlich	schlecht
	gut	gut	schlecht	
0-----	0-----	0-----	0-----	0-----

gemacht.

2 Wie fanden Sie diese Aufgabe(n)?

Ich fand diese Aufgabe(n)

schwierig	ziemlich	nicht so	ziemlich	leicht
	schwierig	schwierig	leicht	
0-----	0-----	0-----	0-----	0-----

3 Wie haben Sie an diese(n) Aufgabe(n) gearbeitet?

Die Arbeit an diese(n) Aufgabe(n) fand ich

sehr	ziemlich	nicht angenehm	ziemlich	sehr
angenehm	angenehm	aber auch nicht	unangenehm	unangenehm
		unangenehm		
0-----	0-----	0-----	0-----	0-----

4 Wie fanden Sie es, etwas über dieses Thema zu lesen?

BITTE WENDEN

Ich fand es

sehr	ziemlich	nicht angenehm	ziemlich	sehr
angenehm	angenehm	aber auch nicht	unangenehm	unangenehm
		unangenehm		

0-----0-----0-----0-----0-----

etwas über dieses Thema zu lesen.

FRAGENLISTE KO

Name:

Klasse:

Schule:

Fach:

ANWEISUNG: Beantworten Sie die unterstehenden Fragen, indem Sie die auf Sie am meisten zutreffende Antwort ankreuzen.

Wir möchten wissen wie Sie bei der Lösung der Leseaufgabe, die Sie soeben gemacht haben, vorgegangen sind. Dafür ist es sehr wichtig, daß Sie genau angeben wie Sie vorgegangen sind und nicht wie Sie vorgehen wollten. Es gibt bei dieser Fragenliste keine guten oder falschen Antworten.

Wenn ich beim Lesen dieser Leseaufgabe auf UNBEKANNTE WÖRTER stieß, dann

1 schlug ich die Bedeutung dieses Wortes in der Wörterliste nach

immer fast immer manchmal fast nie nie

0-----0-----0-----0-----0-----

2 bat ich meinen Lehrer um die Bedeutung dieses Wortes.

nie fast nie manchmal fast immer immer

0-----0-----0-----0-----0-----

3 überlegte ich ob das Wort einem Wort, das ich aus meiner eigenen Sprache oder aus einer anderen Sprache kenne, gleich

immer fast immer manchmal fast nie nie

0-----0-----0-----0-----0-----

4 las ich ohne die Bedeutung des unbekannten Wortes genau zu verstehen, dennoch weiter

immer fast immer manchmal fast nie nie

0-----0-----0-----0-----0-----

BITTE WENDEN

Um die Bedeutung der WEGGELASSENEN WÖRTER herauszufinden,

5 bedachte ich zunächst, was ich über das Thema dieses Textes schon wußte
um die Bedeutung des unbekannten Wortes herauszufinden

nie fast nie manchmal fast immer immer

0-----0-----0-----0-----0-----

6 bedachte ich wie der Rest des Satzes grammatisch zusammenhing (z.B. was war
das Subjekt, das Prädikat und das Akkusativobjekt)

immer fast immer manchmal fast nie nie

0-----0-----0-----0-----0-----

7 überlegte ich, ob ich die Bedeutung des unbekannten Wortes dem Rest des
Satzes entnehmen konnte.

nie fast nie manchmal fast immer immer

0-----0-----0-----0-----0-----

8 bedachte ich um was für eine Wortart (z.B. ein Substantiv, ein Adjektiv, ein
Verb oder ein Adverb) es sich bei dem weggelassenen Wort handelte.

immer fast immer manchmal fast nie nie

0-----0-----0-----0-----0-----

9 las ich ohne die Bedeutung des unbekannten Wortes genau zu verstehen, dennoch
weiter

nie fast nie manchmal fast immer immer

0-----0-----0-----0-----0-----

Wenn ich glaubte die Bedeutung des WEGGELASSENEN oder UNBEKANNTEN WORTES zu
kennen

10 las ich sofort weiter

nie fast nie manchmal fast immer immer

0-----0-----0-----0-----0-----

11 überlegte ich, ob diese Bedeutung, was den Inhalt betraf in den Text paßte

immer fast immer manchmal fast nie nie

0-----0-----0-----0-----0-----

BITTE WENDEN

12 überlegte ich, ob diese Bedeutung, was die Funktion (z.B. Subjekt, Prädikat, Akkusativobjekt usw.) betraf, in den Satz paßte

nie fast nie manchmal fast immer immer

0-----0-----0-----0-----0-----

13 überlegte ich, ob diese Bedeutung, was die Wortart (z.B. Substantiv, Adjektiv, Verb oder Adverb) betraf, in den Satz paßte

immer fast immer manchmal fast nie nie

0-----0-----0-----0-----0-----

Bijlage 5.9 Vragenlijst Evaluatie van het programma

Name:

Klasse:

Ihre Meinung über das Leseprogramm

Wir möchten Ihre Meinung über das Leseprogramm als Ganzes (= Text + Aufgaben, nicht die Tests) wissen. Sie helfen uns dann, das Programm zu verbessern.

ANWEISUNG: Kreuzen Sie bei jeder Behauptung den Buchstaben, der am meisten auf Sie zutrifft, an. Überschlagen Sie bitte keine Behauptungen.

völlig
einverstanden
einverstanden
ich zweifle
nicht
einverstanden
gar nicht
einverstanden

A B C D E

- 1 Ich fand das Programm nützlich, um zu lernen, wie ich die Bedeutung von Wörtern, die ich nicht kenne, dem Rest des Textes entnehmen kann. A B C D E
- 2 Ich fand es angenehm, am Leseprogramm zu arbeiten A B C D E
- 3 Ich finde, daß ich Texte in dieser Fremdsprache jetzt besser verstehen kann. A B C D E
- 4 Die Absicht der Aufgaben war mir immer klar A B C D E
- 5 Ich hatte zu wenig Zeit, den Text zu lesen A B C D E
- 6 Ich hatte zu wenig Zeit, die Richtig/falsch-Aufgaben zu machen A B C D E
- 7 Ich hatte zu wenig Zeit, die 5-Wörter-Aufgaben zu machen A B C D E
- 8 Ich fand, daß genügend Abwechslung im Programm war A B C D E
- 9 Die Ergebnisse der Globales Lesen-Aufgaben waren für mich meistens enttäuschend. A B C D E
- 10 Die Ergebnisse der 5-Wörter-Aufgaben waren für mich meistens enttäuschend A B C D E
- 11 Mit der Aufsicht/dem Unterricht, während des Leseprogramms war ich zufrieden. A B C D E
- 12 Ich fand es unangenehm, daß ich mit nur einem Teil der Klasse Unterricht hatte/ Aufgaben machte A B C D E

Meest positieve score is 5, meest negatieve score is 1.

Overzicht 1 Gemiddelden en standaardafwijkingen per vraag en totaal. N = \pm 70

VRAAG	GEM.	STD. AFW
1 Programma nuttig om betekenis woorden te leren opmaken	3.76	0.78
2 Vond werken aan het programma prettig	3.31	0.96
3 Ik vind dat ik teksten in deze taal nu beter begrijp	3.31	0.79
4 De bedoeling van de opgaven was steeds duidelijk	3.44	0.98
5 Ik had te weinig tijd om de tekst te lezen	3.54	1.07
6 Ik had te weinig tijd om goed-fout opdrachten te maken	3.96	0.97
7 Te weinig tijd om de "10 Wörter-Aufgaben" te maken	3.49	1.11
8 Er was voldoende afwisseling in het programma	3.59	0.90
9 Resultaten van goed-fout opdrachten meestal teleurstellend	3.98	0.77
10 Resultaten van "10 Wörter-Aufg." meestal teleurstellend	3.06	1.07
11 Vond het goed dat ik steeds zelf corrigeren mocht	3.83	0.82
12 Ben tevreden over het onderwijs tijdens het programma	3.94	0.70
13 Vond het onprettig steeds met een deel van klas te werken	3.60	1.05
14 Vind het goed dat de scores voor laatste teksten meetellen	2.24	1.21
Totaalscore evaluatie	48.13	6.29

Overzicht 2 Percentages over drie antwoordcategorieën (negatief, twijfel, positief) N = \pm 70

Vraag	NEG.	TWF.	POS.
1 Programma nuttig om betekenis woorden te leren opmaken	7	20	73
2 Vond werken aan het programma prettig	20	28	32
3 Ik vind dat ik teksten in deze taal nu beter begrijp	9	48	42
4 De bedoeling van de opgaven was steeds duidelijk	20	24	56
5 Ik had te weinig tijd om de tekst te lezen	21	21	58
6 Ik had te weinig tijd om de goed-fout opdrachten te maken	10	14	76
7 Te weinig tijd om de "10 Wörter-Aufgaben" te maken	23	23	64
8 Er was voldoende afwisseling in het programma	12	24	64
9 Resultaten van goed-fout opdrachten meestal teleurstellend	5	12	83
10 Resultaten van de "10 Wörter-Aufg." meestal teleurstellend	36	21	43

11 Vond het goed dat ik steeds zelf corrigeren mocht	7	15	78
12 Ben tevreden over het onderwijs tijdens het programma	3	12	85
13 Vond het onprettig steeds met een deel van klas te werken	18	16	66
14 Vind het goed dat de scores voor laatste teksten meetellen	60	19	21

Bijlage 5.11

Overzicht taken en oefeningen trainingsprogramma.

Les + tekst	Doelen/inhouden	Groeperingsvormen
1 El windsurf	1.1 mobilisering voorkennis	individueel, tweetallen, klassikaal
	1.2 (globaal) lezen	individueel
	1.3 gebruik van context (regels)	klassikaal, tweetallen
	1.4 tekstbegrip: vragen	individueel
2 El turismo	2.1 mobilisering voorkennis	tweetallen, klassikaal
	2.2 tekstbegrip: matching	individueel
	2.3 bijwoorden als verbindingswoord	klassikaal
	2.4 leestekens: punten, komma's, gedachtenpunten	individueel, tweetallen, klassikaal.
3 Extranjeros	3.1 (globaal) lezen: <u>samen-</u> <u>vatting</u>	individueel, klassikaal
	3.2 tekstbegrip: goed-fout	tweetallen, klassikaal
	3.3 voegwoorden als verbindingswoorden	
	3.4 gebruik context (schema)	individueel en klassikaal
4 Un policía	4.1 mobilisering voorkennis	klassikaal
	4.2 (globaal) tekstbegrip: <u>betekenis</u> <u>titels</u>	individueel, klassikaal
	4.3 gebruik van context: lees-tekens	tweetallen, klassikaal
	4.4 verwijzing: impliciet : expliciet betekenis, herkenning, verwijswoorden	tweetallen, klassikaal

5 Amnistía	5.1 mobilisering voorkennis	individueel, tweetallen klassikaal
	5.2 (globaal) tekstbegrip: zoek titels	individueel, tweetallen klassikaal
	5.3 context: raad-het-wegge- laten-woord	tweetallen, klassikaal
	5.4 verbindingswoorden	individueel, klassikaal
6 Barcelona	6.1 mobilisering voorkennis a.h.v. illustraties	individueel, tweetallen
	6.2 (globaal) tekstbegrip	individueel
	6.3 context: raad het wegge- laten woord	individueel, tweetallen, klassikaal
	6.4 verwijzing	individueel, klassikaal
7 Andalucía	7.1 mobilisering voorkennis a.h.v. illustraties	individueel, tweetallen
	7.2 context: raad-het-onder- streepte-woord	individueel, tweetallen, klassikaal
	7.3 gebruik leestekens: dubbele punten	individueel, klassikaal
	7.4 tekstbegrip: aanvulzinnen	individueel

Name

Klasse

Übersetzen Sie die 50 Wörter ins Deutsche

1 bastante	26 la mujer
2 caliente	27 aunque
3 pequeño, -a	28 hay
4 las veces	29 empezar -ie-
5 el joven	30 salir
6 enseñar	31 el mundo
7 llevar	32 necesitar
8 llegar	33 la calle
9 pero	34 enfermo, -a
10 mientras	35 siempre
11 gustar	36 el dinero
12 feliz	37 tarde
13 cerrar -ie-	38 querer -ie-
14 comprender	39 además
15 el periódico	40 pedir -i-
16 entretanto	41 el hijo
17 ahora	42 cuando
18 el asunto	43 algunos, -as
19 pagar	44 pensar, -ie-
20 caro, -a	45 aquí
21 tampoco	46 saber
22 ayudar	47 el coche
23 volver, -ue-	48 porque
24 quedar	49 hasta
25 mejor	50 entero

Tijdschema van uitvoering van het onderzoek.

week	data	onderdeel
	1984	
0	22 okt. tot 21 dec.	Voorbereidend leesprogramma en vragenlijst Attitude
	1985	
1	9/10 jan.	Woordkennistoets, Vragenlijst Context
2	16/17 jan.	Vragenlijsten Zelfvertrouwen, Context-toets, Raad het onderstreepte woord 'El café' en 'la naturaleza', Vragen na de opdracht.
3	23/24 jan.	Vragenlijst Leesbekwaamheid, toets begrij- pend lezen, cloze-toetsen 'Colombia' en 'Musica pop', Vragen na de opdracht
4	30/31 jan.	Les 1: El windsurf, Vragen na de opdracht
5	6/7 febr.	Les 2: El turismo, Vragen na de opdracht
6	13/14 febr.	Les 3: Extranjeros en España, Vragen na de opdracht
7	20/21 febr.	Les 4: Un policía en el País Vasco, Vragen na de opdracht
8	27/28 febr.	Les 5: Amnistía Internacional, Vragen na de opdracht
9	6/7 mrt.	Les 6: Barcelona, Vragen na de opdracht
10	13/14 mrt.	Les 7: Andalucía, Vragen na de opdracht
11	18 t/m 22 mrt.	Vragenlijst Zelfvertrouwen, context-toets, Raad het onderstreepte woord, 'Emilia' en 'Las fallas', Vragen na de opdracht, Vra- genlijsten Attitude, Context en Evaluatie van het programma
12	25 t/m 29 mrt.	Vragenlijst Leesbekwaamheid, Toets Lees- vaardigheid algemeen nameting, cloze-toets 'Greenpeace' en 'Esquí' Vragen na de opdracht
13	22 t/m 26 april	Herhaalde nameting begrijpend lezen of cloze-toets 'Madrid', Vragen na de opdracht

REGEL, OM DIE BEDEUTUNG EINES UNBEKANNTEN WORTES DEM KONTEXT ZU ENTNEHMEN

- DER REST DES SATZES ODER DES TEXTES

Was können Sie sagen über den Satz, in dem das unbekannte Wort steht, in bezug auf die Bedeutung?

- BEZIEHUNGEN MIT EINEM ANDEREN WORT

Was können Sie sagen über die Beziehungen mit einem anderen Wort oder Teil eines Satzes? Z.B. Parallele
Gegensatz

- WORTART

Um welche Wortart handelt es sich: Substantiv
Adjektiv
Verb
Adverb
Bindewort
Präposition

- BEDEUTUNG DES UNBEKANNTEN WORTES

Können Sie feststellen ob das unbekannte Wort eine positive (+) Bedeutung hat?
negative (-)
neutrale (0)

- VORAUSSAGE UND KONTROLLE DER VORAUSSAGE

Sagen Sie voraus, was die Bedeutung des unbekannten Wortes sein wird.
Kontrollieren Sie, ob Ihre Voraussage richtig ist in bezug auf:

- Wortart
- Bedeutung in dem Satz

Schema

WORT	BEDEUTUNG REST DES SATZES/TEXTES	ZUSAMMENHANG MIT ANDEREN WÖRTERN	WORTART	BEDEUTUNG	KONTROLLE
------	----------------------------------	----------------------------------	---------	-----------	-----------

1

2

3

4

5

Bijlage 6.4 Overzicht gemiddelden en standaardafwijkingen op Vragen na de opdracht voor de gehele groep en per subgroep. Meest positieve score = 5, meest negatieve score = 1

Overzicht 1 Gemiddelden en standaardafwijkingen van de score op de Vragen na de opdracht van de gehele groep. N = + 80

toets/les	inschatting	resultaat		moeilijkheidsgr.		plezier		onderwerp	
		slecht	goed	moeil.	gemakkel.	verv. plez.	saai	leuk	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
cloze voormeting		3.77	1.02	1.74	.76	3.35	.76	2.41	.72
context voormeting		3.26	.91	2.04	.76	2.89	.65	2.17	.80
1: Windsurf		2.40	.69	2.95	.60	2.30	.78	1.85	.70
2: Turismo		2.15	.75	3.37	.80	2.19	.70	2.17	.80
3: Extranjeros		2.53	.80	2.68	.84	2.63	.76	2.30	.78
4: Policia		2.80	.83	2.60	.88	2.67	.70	2.29	.89
5: Amnistia		2.72	.93	2.48	.75	2.77	.87	2.38	.89
6: Barcelona		2.42	.70	2.92	.64	2.42	.70	2.05	.72
7: Andalucia		2.67	.78	2.60	.68	2.75	.64	2.50	.69
cloze nameting		3.27	.83	2.06	.72	3.12	.75	2.36	.83
context nameting		3.20	.81	1.99	.68	3.09	.83	2.57	.84
cloze her. nameting		3.15	.83	2.31	.84	2.91	.81	2.41	.66

Overzicht 2 Gemiddelden en standaardafwijkingen van de scores op de Vragen na de opdracht van de C-experimentele groep. N = + 30.

toets/les	inschatting	resultaat		moeilijkheidsgr.		plezier		onderwerp	
		slecht	goed	moeil.	gemakkel.	verv. plez.	saai	leuk	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Cloze voormeting		3.97	1.03	1.66	.83	3.74	.92	2.50	.76
context voormeting		3.47	.98	1.90	.73	2.94	.76	2.31	.69
1: Windsurf		2.32	.65	2.77	.50	2.32	.87	1.84	.78
2: Turismo		2.13	.91	3.24	.91	2.17	.80	2.10	.72
3: Extranjeros		2.57	.86	2.60	.86	2.60	.81	2.20	.85
4: Policia		2.50	.75	3.00	.90	2.36	.73	1.86	.80
5: Amnistia		2.26	.76	2.78	.64	2.48	.80	2.07	.87
6: Barcelona		2.02	.69	2.78	.75	2.52	.80	2.15	.66
7: Andalucia		3.00	.90	3.50	.70	3.00	.90	2.50	.70
cloze nameting		3.25	.67	2.03	.70	3.19	.69	2.31	.86
context nameting		3.40	.91	1.81	.74	3.38	1.04	2.81	.97
cloze her. nameting		3.47	.75	2.15	.78	3.15	.83	2.19	.74

Overzicht 3 Gemiddelden en standaardafwijkingen van de scores op de Vragen
na de opdracht van de C- controlegroep. N = + 19

toets/les	inschatting		resultaat		moeilijkheidsgr.		plezier		onderwerp	
	slecht	goed	moeil.	gemakkel.	verv.	plez.	saai	leuk		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
cloze voormeting	3.89	1.18	1.61	.70	3.33	.49	2.28	.67		
context voormeting	3.39	.98	1.94	.80	3.06	.54	2.00	.84		
1: Windsurf	2.68	.75	3.11	.74	2.16	.83	1.90	.74		
2: Turismo	2.31	.58	3.26	.45	2.32	.58	2.32	.67		
3: Extranjeros	2.80	.94	2.73	.88	2.93	.70	2.40	.74		
4: Policia	3.06	1.03	2.53	.94	2.70	.69	2.59	.94		
5: Amnistia	3.05	1.13	2.26	.87	3.05	.91	2.74	.65		
6: Barcelona	2.47	.80	2.82	.39	2.47	.71	2.11	.78		
7: Andalucia	2.88	.99	2.53	.72	3.00	.61	3.00	.50		
cloze nameting	3.74	1.10	1.63	.68	3.26	.73	2.63	.83		
context nameting	2.95	.71	2.10	.57	2.89	.58	2.37	.68		
cloze her. nameting	3.47	.91	1.90	.74	3.11	.57	2.72	.58		

Overzicht 4 Gemiddelden en standaardafwijkingen van de scores op de Vragen
na de opdracht van de C+ groep N = + 30

toets/les	inschatting		resultaat		moeilijkheidsgr.		plezier		onderwerp	
	slecht	goed	moeil.	gemakkel.	verv.	plez.	saai	leuk		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
cloze voormet										
cloze voormeting	3.48	.85	1.90	.70	3.23	.72	2.39	.72		
context voormeting	2.97	.72	2.23	.62	2.74	.58	2.13	.89		
1: Windsurf	2.87	.66	3.04	.58	2.36	.62	1.82	.61		
2: Turismo	2.07	.68	3.55	.85	2.13	.67	2.13	.67		
3: Extranjeros	2.33	.62	2.74	.81	2.48	.70	2.37	.74		
4: Policia	2.94	.73	2.29	.69	2.94	.58	2.52	.81		
5: Amnistia	2.96	.76	2.33	.68	2.85	.86	2.44	.97		
6: Barcelona	2.40	.56	3.10	.60	2.30	.60	1.93	.74		
7: Andalucia	2.52	.63	2.59	.63	2.59	.63	2.20	.62		
cloze nameting	3.00	.70	2.27	.69	2.97	.81	2.23	.77		
context nameting	3.13	.73	2.10	.66	2.90	.60	2.43	.73		
cloze her. nameting	2.77	.73	2.70	.79	2.57	.82	2.40	.56		

Bijlage 6.5 Gemiddelden en standaardafwijkingen op de Vragen evaluatie van het programma voor de gehele groep en de drie subgroepen.

vragen Negatief-positief	gehele groep		^t C- exp.		^r C-contr.		⁺ C+	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1. programma nuttig								
1. programma nuttig	4.09	.63	4.26	.58	3.95	.71	4.00	.61
2. progr. plezierig	3.69	.81	3.83	.91	3.32	.75	3.79	.68
3. beter tekstbegrip	3.46	.80	3.69	.66	3.21	.79	3.38	.90
4. doel duidelijk	3.50	.82	3.30	.79	3.84	.69	3.48	.87
5. tijdgebrek lezen	2.78	1.02	2.83	.99	2.90	1.05	2.66	1.05
6. " goed-fout	2.80	1.21	3.07	1.17	3.16	1.12	2.28	.88
7. " onderstr. wrd.	3.00	1.15	3.43	1.07	3.32	1.06	2.35	1.01
8. progr. afwisselend	4.09	.78	4.30	.70	4.00	.67	3.93	.90
9. result. teleurst. (tekstbegrip)	2.64	.85	2.70	.88	3.11	.88	2.28	.65
10. resultaat teleurst. (onderstr. wrd.)	2.87	.93	2.80	.85	3.42	.90	2.59	.91
11. tevreden. begeleid.	3.90	.88	4.23	.57	3.53	1.07	3.79	.90
12. deling klas niet prettig	2.34	1.07	1.87	1.01	2.54	.97	2.81	1.00

Bijlage 7.1 Factorladingen op de items van de vragenlijst Attitude 'AT)
uit de voormeting (V) met de eigenwaarde en de percentages
verklaarde variantie in de verschillende stappen.

item	stap 1		stap 2		stap 3
	1e factor	2e factor	1e factor	2e factor	1e factor
AT-V7	82	--	82	--	81
AT-V16	79	--	79	--	80
AT-V4	75	--	75	--	76
AT-V10	79	--	79	--	77
AT-V12	61	--	63	--	66
AT-V14	66	--	66	--	65
AT-V18	64	--	64	--	64
AT-V2	56	--	58	--	60
AT-V5	60	--	60	--	60
AT-V1	61	--	61	--	60
AT-V22	62	--	62	--	60
AT-V9	56	--	55	--	55
AT-V3	50	--	51	--	53
AT-V6	52	--	52	--	53
AT-V19	52	--	51	--	52
AT-V13	51	--	51	--	52
AT-V15	58	--	56	--	54
AT-V23	51	--	50	--	48
AT-V11	--	--	--	--	--
AT-V24	--	--	--	--	--
AT-V8	--	76	--	73	--
AT-V17	--	74	--	73	--
AT-V20	--	60	--	62	--
AT-V25	--	55	--	53	--
AT-V21	--	--	--	--	--
Eigenwaarde	7.58	2.04	7.48	1.94	7.11
% verklaarde variantie	51.8	13.9	58.6	15.2	70.6

Bijlage 7.2 Factorloadingen op de items van de vragenlijsten uit de voor-
meting (V) Leesbekwaamheid (lees), Zelfvertrouwen (zelf) en
Context (con) met de eigenwaarde en het percentage verklaar-
de variantie in de verschillende stappen.

item	stap 1		stap 2	
	1e factor	2e factor	1e factor	2e factor
zelf. V3	77	--	77	--
zelf. V1	68	--	67	--
zelf. V2	69	--	68	--
zelf. V7	71	--	71	--
lees. V6	61	--	61	--
zelf. V4	62	--	62	--
lees. V4	49	--	47	--
lees. V5	46	--	46	--
zelf. V6	43	--	44	-35
lees. V1	47	--	47	--
zelf. V5	33	--	32	--
lees. V3	--	--	0	--
lees. V2	--	--	37	--
lees. V7	--	--	--	--
con. V2	--	--	--	--
con. V4	--	--	--	--
con. V9	--	--	--	--
con. V13	--	71	--	73
con. V12	--	77	--	77
con. V8	--	77	--	77
con. V11	--	57	--	53
con. V6	--	67	--	69
con. V5	--	47	--	47
con. V7	--	33	--	31
con. V3	--	--	--	--
con. V10	--	--	--	--
con. V1	--	--	--	--
zelf. V6	--	-33	--	--
Eigenwaarde	4.39	3.14	4.04	2.84
% verklaarde variantie	28.9	20.7	40.7	28.7

Cornelis Josefus Maria van Esch werd op 27 juli 1946 te Goirle (N.B.) geboren. Hij doorliep de lagere school in Goirle en Berkel-Enschot (N.B.). In 1965 behaalde hij het diploma gymnasium a aan het Gymnasium Paulinum te Driehuis-Velsen (N.H.). Hij studeerde Spaanse Taal- en Letterkunde aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen, aan de Universidad Nacional Autónoma de México en het Colegio de México en slaagde in 1972 voor het doctoraalexamen. Van 1972 tot 1974 gaf hij lessen Spaans aan o.a. scholen in Nijmegen, Deventer en Goch (West-Duitsland). Van 1974 tot 1975 was hij coördinator van het experiment Spaans als keuzevak - examenvak in het voortgezet onderwijs. In 1975 werd hij benoemd tot wetenschappelijk medewerker van het Spaans en Ibero-amerikaans Instituut van de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Tevens werd hij in 1974 benoemd tot docent aan de opleiding Spaans MO van de Katholieke Leergangen in Tilburg. Naast zijn onderwijs- en onderzoekstaak houdt hij zich bezig met nascholing van docenten Spaans en andere moderne vreemde talen en met leergangontwikkeling. Zijn publicaties liggen op het terrein van begrijpend lezen en interne differentiatie in het vreemde talenonderwijs en leergangontwikkeling voor Spaans.

behorende bij het proefschrift *Contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal*, te verdedigen op 8 oktober 1987 door C.J.M. van Esch

1. Systematische oefening in contextgebruik heeft een positieve invloed op de prestaties van leerlingen in begrijpend lezen in een vreemde taal. (dit proefschrift)
2. De resultaten van dit onderzoek suggereren dat, in tegenstelling tot wat Schouten-van Parreren beweert, oefening in contextgebruik ook belangrijk is voor beginnende lezers in een vreemde taal (vgl. C. Schouten-van Parreren, *Woorden leren in het vreemdetalenonderwijs*, Apeldoorn 1985: Walraven).
3. Naast contextgebruik heeft ook woordkennis een belangrijke voorspellende waarde voor de prestaties in begrijpend lezen in een vreemde taal. Aan het efficiënt leren van woorden -maar dan in de context van teksten- moet bijgevolg aandacht worden besteed. (dit proefschrift)
4. Hoewel uit dit onderzoek blijkt dat de variabele contextgebruik een positieve invloed heeft op de prestaties van leerlingen in begrijpend lezen in een vreemde taal, is daarmee nog niets gezegd over het relatieve belang van deze variabele ten opzichte van andere, mogelijk relevante variabelen. (dit proefschrift)
5. Het conceptuele onderscheid tussen contextgebruik en begrijpend lezen zoals in dit onderzoek gemaakt, verdient nadere empirische toetsing. (dit proefschrift)
6. Dit onderzoek toont aan dat bij het onderwijzen van begrijpend lezen in een vreemde taal differentiatie in sturing bij oefeningen en opdrachten een vorm is van differentiatie binnen klasverband die voor de docent uitvoerbaar is en die bestaande verschillen tussen leerlingen helpt verkleinen. (dit proefschrift)

7. Aangezien de belangrijkste reden voor het verzorgen van eerstegraads lerarenopleidingen aan universiteiten is gelegen in de wisselwerking tussen onderzoek en opleiding, moeten de universiteiten mogelijkheden voor (vak)didactisch onderzoek garanderen (zie ook A.M.P. Knoers, *Leraarschap: amb(ach)t of professie*, Assen/Maastricht 1987 Van Gorcum).
8. Het gegeven dat inkorting van de studieprogramma's in de eerste fase van de Twee-fasenstructuur vooral ten koste is gegaan van zelfstandig onderzoek door de student en de weergave daarvan in een scriptie, heeft tot gevolg dat de primaire doelstelling van het wetenschappelijk onderwijs, namelijk het leren wetenschappelijk onderzoek uit te voeren, in de eerste fase van het wetenschappelijk onderwijs vaak niet meer wordt bereikt (vgl. Evaluatie-onderzoek naar de werking van de Wet op de Twee-fasenstructuur, 1987).
9. Op grond van de sterke toename van het aantal leerlingen dat Spaans kiest in het volwassenenonderwijs voor MAVO, HAVO en VWO (van 0 in 1975 tot meer dan 20 000 nu) mag worden verondersteld dat de behoefte aan onderwijs van Spaans in dezelfde schooltypen voor 12 tot 18-jarigen omgekeerd evenredig is aan de minimale kansen die dit vak daar krijgt.
10. Dat het in ons land met de rechten van patiënten die klachten hebben over een medische behandeling, droevig is gesteld, blijkt uit het feit dat hun klachten vaak ten onrechte niet ontvankelijk worden verklaard door het medisch tuchtcollege en, als dit wel gebeurt, uit de zeer lage schadevergoedingen die aan hen worden toegekend in civielrechtelijke processen.
11. Uit dit onderzoek blijkt dat, wanneer grensverleggend onderzoek op het gebied van het moderne-vreemdetalenonderwijs niet haalbaar is, altijd nog volstaan kan worden met grensoverschrijdend onderzoek. (dit proefschrift)
12. Het verdient aanbeveling om de uitspraak van Nobelprijswinnaar Gabriel García Márquez "Je schrijft beter als je goed hebt gegeten en een elektrische schrijfmachine bezit" in een experimenteel design te toetsen op zijn houdbaarheid.

